oالجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة بوزريعة – الجزائر-

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم الاجتماع

رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع – التغير الاجتماعي-

الموضوع:

إقبال الطلبة على الدروس الخصوصية و أثر ذلك على التحصيل الدراسي

-دراسة ميدانية لطلبة البكالوريا بمدينة الجلفة-

إنجاز الطالب:

طلحة المسعود

تحت إشراف الأستاذ:

حقيقي نور الدين

الموسم الجامعي2010/2009

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة بوزريعة – الجزائر-

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم الاجتماع

رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع – التغير الاجتماعي-

الموضوع:

إقبال الطلبة على الدروس الخصوصية و أثر ذلك على التحصيل الدراسي

-دراسة ميدانية لطلبة البكالوريا بمدينة الجلفة-

إنجاز الطالب:

طلحة المسعود

تحت إشراف الأستاذ:

حقيقي نور الدين

الموسم الجامعي2010/2009

بسم الله الرحمن الرحيم

يا معشر الجن و الإنس إن استطعتم أن تنفذوا من أقطار السماوات و الأرض فانفذوا لا تنفذون إلا بسلطان

الآية: 33- سورة الرحمان

تشـــــكـــــرات

الشكر و ألف شكر لكل من شد من همتي و زاد من عزيمتي بكلمة تحفزني أو نصيحة تزيد من إقدامي .

فالشكر و كل الشكر لصديقي **لخضر بن مسعود** و **بن العائب أحمد** و **أبو رامي** و أخي **طلحة محمد**.

الفضل و كل الفضل لله سبحانه و تعالى ثم للسيد المشرف **نور الدين حقيقي** و الأستاذة **مفتاح نادية** ، و لكل من ساعدني من الأساتذة بالدعم و المساندة .

لكل أساتذة جمعية الدروس الخصوصية لتعاونهم في بحثي الميداني دون نسيان الطلبة الذين يدرسون في هذه الجمعية.

لرئيس قسم علم الاجتماع الدكتور **عبد اللاوي حسين** و جميع الأساتذة.

و لعل خير الشكر و أجزله لمن وهبني السمع و البصر و الفؤاد و سدد خطاي و أنار دربي، ربي و رب الناس أجمعين.

و شكرا جزيلا

طلحة المسعود

الإهـــــــــداء.

ما أصدق عليا ابن أبي طالب في قوله:

فز بعلم تعش حيا به أبدا

الناس موتى و أهل العلم أحياء

نحمد الله بالعوائد و نأمل بالزوائد ، نحن معشر البشر اللهم من جعل لبنت عدنان ملاكا بميزان و تعهدها بالحفظ و القرآن ... إلى من قضى الله بطاعتهما و حبهما بعده إلى التي حملتني وهنا على وهن ، إلى التي كانت و لا تزال زادي في الحياة إلى أغلى و أعز الناس ...أمي الحبيبة

إلى من هم جنتي على عوائد الزمن زوجتي و ابني محمد و ابنتي شهيناز و أختي نفيسة و أخي قويدر.

إلى أعز خالة فاطمة التي طالما كانت سندي ، إلى كل أهلي و أفراد عائلتي

أهدي قطوف عملي هذا و ثمرة جهدي إلى كل هؤلاء، عساه يكون زادا لكل راغب و معينا لكل طالب.

الفهرس :

تمهيد:

الباب الأول : الإطار النظري والمنهجي للدراسة

الفصل الأول: الفصل تمهيدي

1- أسباب اختيار الموضوع

2- إشكالية الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- صعوبات البحث

6- تحديد مفاهيم الدراسة

7- الدراسات السابقة

8- الاقتراب النظر لهذه الدراسة

9- المنهج المتبع والتقنيات المستخدمة.

الفصل الثاني : الإصلاح التربوي في الجزائر

تمهيد :

المبحث الأول : أهداف ووسائل الإصلاح التربوي في الجزائر

1- تعريف الإصلاح

2- أهداف الإصلاح التربوي

3- وسائل الإصلاح التربوي.

المبحث الثاني : مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر

1- مرحلة مابين 1962-1970

2- مرحلة مابين 1971-1973

3- مرحلة مابين 1974-1977

4- مرحلة الإصلاح سنة 2003

الفصل الثالث المنظومة التربوية وتطورها

المبحث الأول : أهداف المنظومة التربوية ومراحل تطورها

1- تعريفها

2- أهدافها

المبحث الثاني : عناصر المنظومة التربوية

1- المدرس

2- التلميذ

3- المدرسة

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي في الطور الثانوي:

المبحث الأول: التعليم الثانوي (تعريفه، اختصاصه، أهدافه) :

المطلب الأول: تعريفها وتاريخ نشأتها:

1- تعريفها

2- تاريخ نشأتها

المطلب الثاني : المهام الوظيفية لتعليم الثانوي :

1- معرفة البيئة الطبيعية:

2- معرفة البيئة الاجتماعية:

3- الإطلاع على تراث الآباء والأجداد

المطلب الثالث: اختصاصات التعليم الثانوي وأهدافه التربوية:

1 -اختصاصات التعليم الثانوي :
2 -الاهداف التربوية في التعليم الثانوي

المبحث الثاني : التحصيل الدراسي و أهم عوامله.

المطلب الأول : أنواع التحصيل الدراسي.

1 التحصيل الجيد
2 التأخر الدراسي.

المطلب الثاني : شروط التحصيل الدراسي.

1 شروط عقلية
2 شروط خارجية

المطلب الثالث العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

1 العوامل الذاتية.
2 العوامل الموضوعية.

الباب الثاني : القسم الميداني للدراسة

الفصل الخامس: العينة و مجالات الدراسة

المبحث الأول : مجالات الدراسة

1 المجال الزماني
2 المجال المكاني
3 المجال البشري

المبحث الثاني : عرض البيانات الشخصية

الفصل السادس: عرض و تحليل نتائج الدراسة الميدانية.

المبحث الأول: تحليل نتائج الفرضية الأولى.

الاستنتاج

المبحث الثاني: تحليل نتائج الفرضية الثانية.

الاستنتاج

المبحث الثالث: تحليل نتائج الفرضية الثالثة.

الاستنتاج

الخاتمة

قائمة المراجع

الملاحق.

مقـــــدمـــــــة

مقـدمـــة

غداة الاحتلال الفرنسي للدولة الجزائرية عرف التعليم تحولات جديدة أبرزها ظهور ثلاث أنواع من التعليم : التعليم في الزوايا، التعليم الفرنسي ، التعليم الحر، أما التعليم في الزوايا فقد كانت تسيطر عليه الطرق الصوفية بمختلف أطيافها و كان يهدف إلى تلقين العلوم القرآنية و متون الفقه و علم الفلك و الحساب و اللغة العربية نحوا و صرفا و إعرابا و تلقين التربية الصوفية بمختلف مراحلها بهدف إخراج تلاميذه علماء و مربين في التصوف يشكلون شبكات اجتماعية تضامنية في أطر الحياة الاجتماعية الجديدة . أما بالنسبة للتعليم الفرنسي فقد كانت تشرف عليه الهيئات الفرنسية الرسمية و كانت معظم المواد المدروسة فيه تتعلق بالعلوم الكونية : علوم طبيعة وحياة ، فيزياء رياضيات ، تاريخ و جغرافيا... و غيرها. و تدرس عادة باللغة الفرنسية مع وجود ساعة أو ساعتين باللغة العربية التي تدرس غالبا باللهجة المحلية و الهدف من هذه المدارس هو إخراج جيل من طبقة الانتلجنسيا الفرانكفونية ، أما بالنسبة للتعليم الحر فكانت تشرف عليه جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بزعامة ابن باديس و هذا النوع متحرر من هيمنة الطرق الصوفية و طقوسها الدينية يهدف إلى إرساء تعاليم الدين و الفقه و الأخلاق بشكل عقلاني متحرر كما يعمل البرنامج الدراسي على ربط التلاميذ بالمصادر الأولى للدين القرآن و السنة .

إضافة إلى ذلك فإنه يشترك مع التعليم الفرنسي بتدريسه لعلوم الكون: الفيزياء، الرياضيات، الطبيعيات بهدف إدخال عنصر الحداثة في البرنامج و إخراج جيل متحرر من التعصب المذهبي مع مسايرة المعاصرة بكل حيثياتها.

و بعد الاستقلال ظهر التعليم الرسمي و كان يتغلب عليه الطابع الوطني و الدراسات باللغة الفرنسية من بقايا جيل الاستعمار و في الوقت نفسه بعض المواد تدرس بالعربية على يد الأساتذة المشارقة المستوردين من سوريا ، العراق ، مصر . و يهدف هذا التعليم إلى محاولة سد الفراغ الرهيب في النظام التربوي الجديد.

و في عهد السبعينات و تحت قيادة الزعيم الراحل هواري بومدين ظهرت تعديلات جديدة ببروز نوعين من التعليم : تعليم فرنسي خالص ، و تعليم مزدوج (BILINGUE) و يهدف إلى الاستفادة من خبرات الإطارات المفرنسة و المعربة في نفس الوقت و نبذ الصراعات التي كانت تبرز في المدرسة الواحدة و في نفس الفترة كان هناك أيضا التعليم الموازي المسمى بالتعليم الأصلي الذي يلقن العلوم الدينية و الكونية في الوقت نفسه -التعليم في الزوايا- ليختفي هذا النوع نهائيا بقرارات رسمية .

و في عهد الثمانينات حدثت الإصلاحات الأولى في التعليم حيث استوردت الدولة الجزائرية تجربة المدرسة الأساسية من ألمانيا و استحدثت الدولة نسقا تعليميا جديدا و المسمى بالتكوين المهني : يهدف إلى استيعاب فئة المتسربين من المدرسة في مختلف مراحلها بهدف تأهيلهم علميا و مهنيا و إدماجهم من جديد في الحياة المهنية .

كما نخلت الدولة نهائيا في هذه المرحلة عن التعليم المفرنس على مستوى المراحل الأولى : ابتدائي ، متوسط، ثانوي، و إبقائه في الجامعة فقط . كما تزامنت هذه الإصلاحات مع إصلاحات موازية في التعليم الجامعي و هي التعريب في فروع العلوم الإنسانية مع ظهور جامعة التكوين المتواصل لأول مرة و التي كانت تهدف إلى تكوين الإطارات العاملة في مختلف القطاعات علميا .

أما عهد التسعينات فقد شهد صراعات سياسية انعكست على الوضع الاجتماعي سلبا و أفرزت تعليما سطحيا يخدم الشكل أكثر من المضمون و الكم أكثر من الكيف و انفصل سوق المعرفة عن سوق العمل و أصبح التعليم يهدف إلى منح الشهادات دون إعطاء الأهمية لمصير المتخرجين كما برزت في هذه المرحلة لأول مرة -المدارس الخاصة- في العواصم الكبرى : وهران، عنابة، الجزائر، قسنطينة التابعة لبعض الدول : فرنسا ، السعودية ،... .

كما بدأ يتشكل في هذه المرحلة نسق تربوي جديد مكملا للمدرسة الرسمية و المسمى : **مدارس الدروس الخصوصية** أو **مدارس الدعم الخاصة** التي تبناها إطارات من المدرسة ذاتها و كان ظهورها مؤشرا لمتغيرين أساسيين : انخفاض المستوى التعليمي في المدرسة ، و المستوى الاقتصادي المحدود الذي تعيشه الفئات التعليمية التي تعيش تحولا اقتصاديا أنهك قواها فأرادت بهذا الخيار أن تكافح و تناضل في نفس الخندق قبل أن تبرز فئات من إطارات التعليم و التحقت بركب المنافسة الاقتصادية الحرة بهدف ضمان مستقبل اقتصادي مريح يسد مختلف الحاجات الاجتماعية .

و لما دخل النظام التربوي عهد الألفين تراجعت القوى الظلامية المتمثلة في الإرهاب – العنف المقدس- كما يسميه إلياس بوكراع – حدثت الإصلاحات الكبرى الثانية و ذلك

بالتخلي النهائي عن – نظام التعليم الأساسي – و تبني نظام جديد مواكب للتحولات الحضارية الجديدة قامت بإعداده إطارات تربوية تابعة للتيار الحداثي في المجتمع مع بعض الإطارات من التيار العروبي التراثي. و يتبنى هذا النظام التعليمي الجديد على إدخال المصطلح و الرمز المفرنس للمواد العلمية المدرسة باللغة العربية كما أنه يقوم على مبدأ تعلم كيف تتعلم ؟ بدلا من الطريقة التقليدية القديمة صف إلى ذلك فقد برز نظام تعليمي جديد في الجامعة يسمى بنظام LMD الذي يهدف إلى التنسيق مع النظام التعليمي العالمي.

الباب الأول

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: الفصل تمهيدي

1- أسباب اختيار الموضوع

2- إشكالية الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- صعوبات الدراسة

6- تحديد مفاهيم الدراسة

7- الدراسات السابقة

8- الاقتراب النظري

9- المنهج المتبع والتقنيات المستخدمة.

1-أسباب اختيار الموضوع :

نظرا لأهمية قطاع التربية في المجتمع الجزائري بكل مراحله وخاصة المرحلة الثانوية والتي تعد حلقة وصل للتلميذ للدخول إلى الجامعة وبالتالي تكوينه على هذا المستوى يتطلب جهودا كبيرة من طرف المعني بالأمر وبالدرجة الأولى الأستاذ الذي يعد الوحيد على أنه قادرا على جعل البرنامج في إمكانية الاستيعاب خاصة بالنسبة للأقسام النهائية ولأن مشكل التحصيل الدراسي طرح رؤية جديدة لدى الأولياء والتلاميذ في اللجوء إلى الدروس الخصوصية من أجل استدراك النقائص ولهذا يمكن تلخيص هذه الأهمية في النقاط التالية .

1- إثراء الدراسات في الحقل التربوي ومحاولة تشخيص هذه الظاهرة التي انتشرت في المجتمع الجزائري بكل شرائحه .

2- معرفة ما للعملية التربوية من دور في إعداد التلميذ وتأهيله للمراحل اللاحقة خاصة وإن هذا الطور يعتبر مرحلة حاسمة ومن جهة أخرى كيف أثرت التغيرات على عملية التحصيل ثم اللجوء إلى تشجيع هذه الدروس خارج الإطار الرسمي .

3- ضعف التحصيل الدراسي على المستوى الرسمي والإقبال المتزايد على الدروس الخصوصية خاصة في المستوى النهائي .

4- الانتشار المتزايد لهذه الظاهرة (الدروس الخصوصية) أو يسمى عند أصحابها دروس الدعم التي تحمل دلالات كثيرة ومتعددة على مستوى الحقل التربوي خاصة ما تعلق بالمنهاج التربوي والأساتذة كحلقة وصل لهذه الأسباب كلها حاولنا تسليط الضوء على ظاهرة الدروس الخصوصية ، والدور الذي تؤديها في عملية التحصيل لدى تلاميذ الأقسام النهائية في مختلف الشعب .

5- ضف إلى ذلك هو المحاولة لإثراء البحث العلمي في هذا المجال كون الموضوع جديدا لم يتناوله الباحثون بكثرة رغم ما لهذا الأخير من أهمية وصلة بالواقع المعاش ، وفوق كل ذلك باعتباري عضو من الأسرة التعليمية من جهة ورئيس جمعية للدروس الخصوصية ساهمت بقسط من نجاح العديد من الطلاب .

2-الإشكالية:

يعتبر قطاع التربية أحد القطاعات الحساسة ، ونظرا لما يتميز به هذا القطاع والمهمة التي عليه القيام بها بالنسبة للفرد والمجتمع من حيث عملية إعداد النشأ عبر المراحل المتواصلة.

من الابتدائي إلى المتوسط وإلى المرحلة الثانوية التي يتوقف عليها مصير التلميذ مابين الحياة العملية أو مواصلة درب التكوين لكي يتكون من أجل توفير الطاقة البشرية ذات الكفاءة لسد احتياجات المجتمع في هذا المجال ، ولذا نجد السلطة الجزائرية تسعى جاهدة إلى إيجاد السبل الكفيلة بالنهوض بهذا القطاع كما أننا نجد قطاعا إهتم به الكثير من الباحثين في علم الاجتماع على مستوى علم الاجتماع التربوي بحكم أن المدرسة من الظواهر الاجتماعية التي تتم في الإطار التربوي .

وعلى الرغم من الإصلاحات التي عرفها هذا القطاع وعبر سنوات عديدة منذ الاستقلال عبر تجارب دخلت ضمن نظام التعديل على المنظومة التربوية على كافة المستويات وذلك بهدف تحقيق النمو والتكامل مابين الفرد والمجتمع ، حتى ، أننا نجزم على أن التربية ضرورة اجتماعية للفرد والمجتمع من أجل بناء قاعدة تستطيع أن نتفاعل وتستجيب لمتطلبات العصر ، ولهذا فالثانوية مرحلة من مراحل المدرسة الجزائرية ، تساهم بقسط كبير في خلق التوازن بين النظم الاجتماعية الأخرى التي لها صلة وثيقة بها .

ولكن الظاهرة الملفتة للنظر هي التوجهات الأخيرة لظاهرة الدروس الخصوصية ، أو كما يسميها البعض الأخر دروس الدعم التي كانت من الممارسات غير الموجودة إطلاقا في المجتمع الجزائري إلا أن الفترة في الأخيرة انتشرت هذه الظاهرة في المستويات وما ألفت نظرنا أكثر هو ظاهرة الدروس الخصوصية في المرحلة الثانوية وعلى الأخص طلبة الأقسام النهائية ، وهي التي تلجأ إليها الأولياء لتدارك النقائص في المواد الأساسية في مختلف الشعب بالنسبة للتلاميذ المقبلين على امتحانات البكالوريا خاصة وهم بذلك يحاولون تخطي مشكلة العجز .

ما هي الأسباب الأساسية التي تدفع التلاميذ في الأقسام النهائية إلى أخذ الدروس الخصوصية والتي أصبحت من جهة أخرى تساهم في إقبال الأساتذة إلى ممارستها خارج الإطار الرسمي ؟

هل السبب في انتشار الدروس الخصوصية عند تلاميذ الأقسام النهائية يعود إلى كثافة البرامج الدراسية في مختلف المواد ؟ أم هل يعود السبب إلى مشكل اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ ؟ أم هل يمكن إرجاع هذه الظاهرة التي نقص الكفاءات على المستوى الرسمي ؟

3-فرضيات الدراسة

الفرضية العامة :

تتدخل عوامل متعددة في انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية عند طلاب الأقسام النهائية

الفرضيات الجزئية :

1- يؤدي كثافة المنهاج الدراسي لدى الأقسام النهائية إلى إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية

2- يؤدي اكتظاظ الأقسام إلى إقبال التلاميذ في القسم النهائي على الدروس الخصوصية

3- يؤدي نقص الكفاءات على المستوى الرسمي إلى إقبال التلاميذ في القسم النهائي على الدروس الخصوصية .

4- أهداف الدراسة :

- إن الإقبال المتزايد على الدروس الخصوصية في كافة المستويات وبالأخص الأقسام النهائية وما يؤدي من دور في عملية التحصيل الدراسي والنجاح هو في حد ذاته هدف في إبراز أهمية هذه الدروس وأهمية المدرس أو الأستاذ الذي يمكن القول عنه أنه البديل للأستاذ داخل المنظومة التربوية وذلك لتعويض مؤقت للأستاذ من خلال هذه الدروس .

1- الوقوف عند المبررات الأساسية التي أدخلت كل الشرائح الاجتماعية في سيرورة جديدة حتى أصبحت وسيلة مساعدة على التحصيل الدراسي .

2- الوقوف عند واقع هذه الدروس من حيث جوانب عديدة (التدريس – المقابل المادي والشريحة الطلابية المعنية بها) وبهذا تصل حتما إلى إدخال هذه الظاهرة الجديدة في المجتمع الجزائري ضمن الإطار المعرفي العلمي لنفتح المجال أمام دراسات أخرى بأكثر دقة وتعمق

3- الوصول إلى أهم الميكانيزمات التي تتحكم في هذه الظاهرة وإدخالها ضمن التراث النظري في الحقل السوسيولوجي .

4- الانتشار المتزايد لهذه الظاهرة (الدروس الخصوصية) أو مايسمى عند أصحابها دروس الدعم والتي تحمل دلالات كثيرة ومتعددة على مستوى الحقل التربوي خاصة ماتعلق بالمنهاج التربوي والأساتذة كحلقة وصل لهذه الأسباب كلها حاولنا تسليط الضوء على ظاهرة الدروس الخصوصية والدور الذي تأدية في عملية التحصيل لدى تلاميذ الأقسام النهائية في مختلف الشعب

5- ضف إلى ذلك هي المحاولة لإثراء البحث في هذا المجال كون الموضوع جديد لم يتناوله الباحثون بكثرة رغم مالي هذا الأخير من أهمية وصلة بالواقع المعاش وفوق كل ذلك بإعتباري من الأسرة التعليمية من جهة ورئيس جمعية للدروس الخصوصية ساهمت بقسط في نجاح العديد من الطلاب .

5- صعوبات البحث:

لعله من المسجل في إنجاز أي بحث أو دراسة علمية، وجود صعوبات و عراقيل تعترض طريقة الباحث و تشكل أمامه عائقا فلا يتم نجاح بحثه إلا بتجاوزه فميدان العلم و البحث و التنقيب لا يخلو من الصعوبات و المعاناة و من أبرز الصعوبات التي واجهتنا عند إنجاز هذا البحث :

- ✓ قلة المراجع التي تتناول هذا الموضوع .
- ✓ النقص الكبير للدراسات السابقة في هذا الموضوع لكونه جديدا.
- ✓ عدم إدراك بعض الطلبة لهذه التقنية التي تطلبت منا وقتا للشرح.

6- المفاهيم الأساسية: نحاول تحديد مجمل تعريفات المنصبة حول المفاهيم المهمة في بحثنا هذا من خلال الطرح الفرضي ونحاول في آخر التعريفات إعطاء التعريف الإجرائي لكل مفهوم.

1- مفهوم المنهاج :

المنهاج هو أداة التربية ووسيلتها ولذلك فإن المنهج المدرسي قد خضع لتطورات وتغيرات طبقا للنظرة التربوية، ولكن القول بأن المنهج ليس سوى انعكاس وتطبيقا للتغيرات التربوية.

أ- التعريف لغويا:

المنهج مجموع منهاج: هو الطريق الواضح [1]

كأن أول ظهور لكلمة " منهج " حسب مريفت ألكوم وجيمس تتلي سنة 1959 في قاموس ويسترا على 1956 ، الذي عرفها بأنها مقرر دراسي ، خاصة في الجامعة ، واشترطت طبعته1928 .

من هذا القاموس أن يكون المقرر معينا ومحددا ، أما طبعة 1955 من هذا القاموس ، فتقول إن المقرر ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية ، كما يضيف تعريفا آخر في هذه الطبعة يقول " أن المنهج هو مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي "

من هذه التعريفات المختلفة ، نلاحظ أن تعريف المنهج تطور من سنة إلى أخرى وأضيفت له معاني جديدة في كل مرة ، ففي أول طبعة لقاموس " وسترا " عرفه بأنه مقرر دراسي خاص بالجامعة ، وأضيف له تعديل ذلك على أن يكون هذا المقرر معينا ومحددا ، أي أن تكون له ضوابط وقوانين مسطرة لبنائه ، فالطبعة الموالية اشترطت على المقرر أن يؤدي إلى الحصول

على درجة علمية، أي يكون نافع ويقدم المعلومات بطريقة مدروسة و مرتبه، حتى يكتسب ويستفيد منه من يقدم له هذا المنهج، وأضيف تعريفا أخر في هذه الطبعة، وهو الأكثر شمولية بأنه: المنهج هو تلك المقررات التي يقدمها معهد تربوي.

وتعريف الطبعة 3 من قاموس التربية * تادترجود* المنهج بثلاث تعريفات هي :

[1] - علي بن هادي وآخرون ، **القاموس الجديد للطلاب الشركة الوطنية للنشر والتوزيع** ، الطبعة الأولى ، الجزائر ، 1979ص 20

– مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية التي تلزم التخرج أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيسي من ميادين الدراسة ، مثل منهاج المواد الإجتماعية أو منهاج الرياضيات.

– خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ بالمدرسة ليحصل على درجة علمية

(شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة .

– مجموعة من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت المدرسة أو الكلية [2]

ونرى في هذه التعريفات أنها شملت ثلاث جوانب من تعريف المنهاج على أنه المقررات أو المواد التي تلزم تتبعها للحصول على درجة علمية في الميدان الدراسي ، مثل المواد الاجتماعية أو منهاج الرياضيات ، وأنه خطة شاملة وعامة يتبعها التلميذ ليحصل على شهادة تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة على أنه مجموعة من المقررات والخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة والكلية .

والمنهاج يمكن أن يعني ما هو مقصود ومخطط كالمقررات التي يدرسها التلميذ والنشاطات التي يقوم بها بتوجيه وتخطيط من المدرسة والخبرات التي يرجى أن يكتسبها ، كما أن المنهج يمكن أن يعني به ما تحقق فعلا مما تقدم وليس ما يرجى أو يتوقع .

ومن هذه التعريفات ، نرى أنها تشير تارة إلى مقرر رئيسي ، وتارة أخرى تعني مجموعة من المقررات ، وقد تشير إلى خطة شاملة عامة لإعداد الدارس للحصول على شهادة أو درجة علمية ، يمكن أن تؤهله بالاشتغال بمهنة أو حرفة ، وقد تتسع بعض التعريفات لتشمل مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة .

[2] إبراهيم بسيوني عميرة ، **المنهج وعناصره** ، دار المعارف ، الطبعة الثالثة ،المدينة، 1991 ، ص 2

ب- المفهوم الاصطلاحي التقليدي للمنهاج :

1. تعريف كنسانا (1958) :

يعرف كنسانا المنهج على أنه ، مايحدث للتلاميذ في المدارس نتيجة ما يقوم به المعلمون [3]

و يشير هذا التعريف إلى أن المنهج عملية التعليم التي يقوم بها المعلمون من أجل تعديل سلوك التلاميذ بما يقدمون به من عمليات التعليم في المدارس بشكل رئيسي [4]

2. تعريف إن لو (1966 ، inlow)

يحدد المنهج على أن الجهود المبذولة والمخططة لأية مدرسة لتوجيه تعلم التلاميذ نحو إنتاجيات التعليم المرغوبة ، وهذا المفهوم للمنهج يؤكد على إنتاجات التعليم المرغوبة ، ويعتبر هذا المفهوم الشامل وعاما لأنه يتناول الجهود المخططة التي تقوم بها المدرسة [5]

ومنه فإن التعريف التقليدي يرى أن المنهج هو كل جهد مبذول ومخطط لسير العملية التعليمية، وقد اهتم هذا التعريف بجهود المدرسة وأهمل قدرات التلميذ وسنرى التعريف الحديث:

3. تعريف نجلى وإيفا نز (neglyd& Evans 1957)

لقد عرف نجلى وإيفانز المنهج على أنه جميع الخبرات المخططة التي توجدها المدرسة لمساعدة التلميذ على بلوغ إنتاجان التعليمية إلى أقصى درجه تمكنه منها قدراته ، ويلاحظ على هذا التعريف أمرين هما : الفروق الفردية بين التلاميذ .

- النتاجات التعليمية وهي التغيرات التي تحدث لدى التلاميذ في سلوكهم [6]

[3] يعقوب حسين النشوان، **المنهج التربوي من المنظور الإسلامي**، دار الفرقان للنشر، عمان 1991، ص 17

[4] نفس المرجع السابق ص 18

[5] نفس المرجع السابق ص 18

[6] نفس المرجع السابق ص 19

4. تعريف عبد اللطيف إبراهيم :

أنه يشمل جميع النشاطات التي يقوم بها التلاميذ أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها.[7]

5. عرفه إسحاق أحمد بأنه:

خطة تربوية من نوع ما ، فيمكن أن تكون الخطة مؤلفة من الفرص التعليمية المقترحة لطلاب المدرسة أو يمكن التفكير في المناهج على أنه وثيقة مرتبطة تشمل النتاجات التعليمية ويمكن أن يعني المناهج للآخرين لأنها مرتبة تشمل أهداف النشاطات والوسائل التعليمية والبرنامج الزمني خطة دراسية [8]

نرى أن التعاريف الحديثة أشمل من التعريف لأنها تشمل كل محتويات العملية التعليمية مع مراعاة قدرات التلميذ ونشاطه وسلوكه .

ج- المفهوم الاصطلاحي الحديث للمناهج :

أعطيت للمنهاج بمفهومه الحديث [9] تعريفات عديدة يمكن من خلالها استخلاص مبادئ المنهاج الحديث وفيما يأتي أهم تلك التعريفات.

تعددت تعريفات المنهاج الحديث ، وفيما يأتي استعراض لأهمها :

- المنهاج التربوي هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم

[7] عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ، **المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثارها** ، مكتب مصر ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، دون سنة ص 28

[8] إسحاق أحمد فرحان ، **رسالة المعلم** ، مطبعة دار الشعب ، الأردن ، المجلد 25 ، العدد 9 ، 1984 ص 9

[9] محمد محمود الحيلة " **طرائق التدريس وإستراتيجياته** "، ط2، دار الكتاب الجامعي ، العين ، 2002 ص 20

– هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء كان داخل الصف أو خارجه .

– هو جميع أنواع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أداخل المدرسة كان أم خارجها .

– هو مجموعة الخبرات المربية التي تهيئيها المدرسة للطلبة تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم .

– هو مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية إلخ

التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك ، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب ، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات نساعدهم في إتمام نموهم .

وفي هذا المجال يورد تومبس وتيرني، تعريفا للمنهاج الحديث ويقولان أنه " اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف ، والمحتوى ، والأنشطة ، والتقويم "

د– تعريف إجرائي للمنهاج :

هو كل ما تحتويه العملية التعليمية من خبرات تعليمية توجد للتلميذ وكل العوامل المؤثرة فيها من محتوياتها من مواد دراسية، وسائل تعليمية، طرق التدريس وبرمجة الزمن المدرسي..إلخ.

2- مفهوم التحصيل الدراسي :

أ- تعريفه لغويا :

مأخوذة من كلمة فعل حصل، يحصل، تحصيلا، فنقول حصل الشيء، أي ثبت ورسخ، والحاصل هو ما تبقى وثبت ما سواه ، فنقول حصل الشيء والحصيلة من التحصيل [10]

ب- المعنى الاصطلاحي للتحصيل الدراسي :

التحصيل الدراسي هو مدى تمكن الطالب من المواد الدراسية التي يقوم بدراستها خلال العام الدراسي ومستواها في كل مادة من هذه المواد وقد وضعت لذلك تقديرات اصطلاحية :

ممتاز / جيد / متوسط / ضعيف/ضعيف جدا ، وبذلك يمكن معرفة مستوى تلميذ في كل مادة حتى يمكن تلقي أسباب الرسوب [11]

تعريف عبد الرحمن العيسوي :

يعرفه بأنه مقدار المعرفة والمهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب بخبرات سابقة وتستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعلم [12]

يعرفه خير الله عصار :

المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية [13]

[10] **منجد الطالب** ، الطبعة الواحد والثلاثون ، دار الشروق ، بيروت ، 1980م، ص 125

[11] يوسف ميخائيل أسعد ، **رعاية المراهقين** ، مكتبة غريب ، القاهرة ، دون سنة ،ص 214

[12] عبد الرحمن العيسوي ، **معالم علم النفس التربوي** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1984 م، ص 229

[13] سعد خير الله عصار ، **بحوث نفسية وتربوية** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1988م، ص 76

فريد جبرائيل نجار يعرف التحصيل على أنه:

المعلومات أو المهارات المكتسبة في المواضيع الدراسية، وتقاس عادة بالامتحانات

أو العلامات التي يصفها المعلمون للطلاب أو الاثنين معا [14]

/ التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي :

هو الناتج المتحصل عليه في أخر السنة من خلال الامتحانات التي تؤهله إلى الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي.

مفهوم التحصيل الدراسي :

يعتبر مفهوم التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم التي استعملت في الدائرة التعليمية التربوية [15]

ومن ثم فقد اختلفت التعاريف حول هذا المفهوم وذلك ، باختلاف الاتجاهات وتبعا للجوانب التي درس منها هذا الأخير ، إلا أنه لم يبق مقتصرا على مجموعة من المعارف الثابتة في ذهن التلميذ بعد تلقيه لمادة تعليمية معينة ، بل أن الدراسات المتواصلة قد أعطت مفهوما أكثر شمولية ، وأصبح يشمل جوانب عديدة من شخصية المتعلم والبيئة المؤثر فيه [16]

مما ينتج عنه اختلاف في النتائج التحصيلية لدى التلاميذ وبالتالي أنواعا من التحصيل.

[14] فريد جبرائيل نجار ، **قاموس التربية وعلم النفس التربوي** ، دار الكتاب لبنان ، 1960 ص 13

[15] ناصر الدين الزبدي ، **التكوين التربوي للطلبة وخرجي المدرسة العليا النفس والتربية** ، 1986ص 99

[16] رمزية غريب ، **دراسة نفسية تفسيرية تربوية توجيهيه** ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، 1977 ص 12

تعريفا لغويا:

أ- مأخوذة من كلمة فعل حصل ، يحصل ، تحصيلا ، فنقول حصل الشيء ، أي ثبت ورسخ والحاصل هو ماتبقى وثبت ما سواه ، فنقول حصل الشيء والحصيلة من التحصيل [17]

ب- التحصيل من الفعل حصل الشيء، الأمر وميزة عن غيره، ونقول: الكتاب حصل عليه والعلم اكتسبه، حصل على هذه المعلومات بعد جهدا استمر عدة سنوات ومصدره تحصيل [18]

- **المعنى الاصطلاحي للتحصيل الدراسي :**

التحصيل الدراسي هو مدى تمكن الطالب من المواد الدراسية التي يقوم بدراستها خلال العام الدراسي ومستواها في كل مادة من هذه المواد وقد وضعت لذلك تقديرات اصطلاحية:

ممتاز / جيد / متوسط / ضعيف ، جدا ، وبذلك يمكن معرفة مستوى تلميذ في كل مادة حتى يمكن تلقي أسباب الرسوب [19]

أ- **ويعرفه سعد خير الله على أنه** : كل ما تقدمه المدرسة من تعلم مبرمج ويقاس في آخر السنة عن طريق اختبارات فصلية ، وهو مايعرف بالمجموع العام لدرجات التلميذ في كل المواد الدراسية [20]

[17] **منجد الطالب** ، الطبعة الواحد والثلاثون ، دار الشروق ، بيروت ، 1980 ص 125

[18] **المعجم العربي الأساسي ، لاروس** ، منظمة التربية والثقافة والعلوم ، مصر ، دون سنة ص 118 ص 324

[19] يوسف ميخائيل أسعد ، **رعاية المراهقين** ، مكتبة غريب ، القاهرة ، دون سنة ص 214

[20] سعد خير الله عصار ، **بحوث نفسية وتربوية** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان 1988 ص 76

ب- في حين يعرفه فريد جبرائيل نجار أنه:

المعلومات أو المهارات المكتسبة في المواضيع المدرسية، وتقاس عادة بالامتحانات أو العلامات التي يضعها المعلمون أو الطلبة أو الاثنين معا[21]

ج- تعريف عبد الرحمن العيسوي :

يعرفه بأنه مقدار المعرفة والمهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب بخبرات سابقة وتستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعلم [22]

د- يعرفه خير الله عصار :

المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية [23]

- التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي :

هو الناتج المتحصل عليه في آخر السنة من خلال الامتحانات التي تؤهله إلى الانتقال إلى السنة الثالثة ثانوي .

هـ/ وقد ورد له تعريف قاموس علم النفس (1981)

بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يجرى من قبل المدرسين أو بواسطة الاختبارات المقننة [24]

[21] فريد جبرائيل نجار ، **قاموس التربية وعلم النفس التربوي** ، دار الكتاب ، لبنان 1960 ص 13

[22] عبد الرحمن العيسوي ، **معالم علم النفس التربوي** ، دار النهضة العربية ، بيروت 1984 ص 229

[23] سعد خير الله عصار ، **بحوث نفسية وتربوية** ، دار النهضة العربية ، بيروت 1988 ص 75

[24] طلعة همام ، **قاموس العلوم النفسية والاجتماعية** ، مؤسسة الرسالة ، الطبعة الأولى ، بيروت 1984 ص 70

وانطلاقا من مختلف هذه التعاريف يتضح أن التحصيل الدراسي يشير إلى ما اكتسبه التلميذ من خلال المواد المقررة عليه من المعلومات ، ومحاولة معرفة مدى استيعابه لهذه المعلومات ، يخضع التلميذ إلى بعض الاختبارات والتي تدعى بالاختبارات التحصيلية .

و- التحصيل الدراسي :

يرى فاخر عاقل بأن التحصيل الدراسي هو الحصول على المعارف و المعلومات، أي حدوث عملية التعلم "

فالتحصيل الدراسي هو مجموعة الخبرات التي يتلقاها التلميذ في الجانب الدراسي أو هو الحصول على المهارة والمعرفة والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة في المجال الدراسي ، وهو ليس محصل التراكم والمعارف بقدر ما هو محصلة معرفة هادفة ، من خلال ما قدمه المنهج الدراسي والبرنامج التعليمي خلال السنة الدراسية ويكون قابل للقياس فقط من خلال الاختبارات والامتحانات التي توضع من طرف الأساتذة [25]

أما " **هاوز** " فيرى أن التحصيل الدراسي هو " الأداء الناجح أو التميز في مواضيع أو ميادين أو دراسات خاصة وناتج عادة عن المهارة والعمل الجاد المصحوبين بالاهتمام وهو الذي كثيرا ما يختصر في شكل علامات أو نقط أود رجات أو ملاحظات وصفية [26]

ويتم قياس التحصيل الدراسي عن طريق الامتحان والاختبار .

[25] فاخر عاقل ، **معجم علم النفس** ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1985 ، ص 70

[26] مولاي بخيلي ، **نطق التحفيز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2002/2004 ص 326

3- التربية :

1 لغة: في لسان العرب لأبن المنظور: ربا يربو بمعنى زاد ونمى.

وقد جاء في تعريف اليونسكو في مؤتمرها بباريس لكلمة التربية : أنها مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية ولصالحها أن ينموا وبوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة معينة [27]

2- التعريف الإجرائي : ورد في << الصحاح >> في اللغة والعلوم أن التربية هي :

تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف، التربية هي عملية هادفة لها أغراضها وأهدافها وغاياتها، وهي تقتضي خططا ووسائل تنتقل مع الناشئ من طور لطور ومن مرحلة إلى أخرى [28]

4- مفهوم التعليم :

هناك اتفاقا لتحديد مضمون ومفهوم التعليم هل هو نقل للمعرفة الأكاديمية أو أنه مجرد تعليم المعارف والمهارات المرتبطة بالحياة ، أم أنها عملية رسمية تتم في المؤسسات متخصصة أو أنها تتم من خلال كافة أجهزة الإعلام والمؤسسات المحيطة بالفرد في المجتمع ولكن حقيقة الأمر تؤكد على أن التعليم كمفهوم متداول يدور حول العملية التي تستهدف تنشيط الفكر وتنمية الجوانب الروحية والأخلاقية والإبتكارية للإنسان [29]

[27] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، **مدخل إلى علوم التربية** ، تحت إشراف الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2006-ص 7

[28] وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، **نفس المرجع السابق** ،ص 8

[29] أحمد خاطر ، **الخدمة الاجتماعية** ، المكتب الجامعي الحديث ، القاهرة ، 1992 ص 485

وينظر إلى العملية التعليمية في المدرسة الحديثة على أنها نشاط مشترك بين المعلم والطالب فهي ذات طابع مزدوج أي تعليم المعارف من قبل المعلم واستيعابها من قبل التلميذ ، ومحتواها لا يهدف إلى التربية العقلية فحسب ، بل إلى تكوينهم أخلاقيا وجسميا وتقنيا ومهنيا ، كما يشمل نشاط التعليم على عملية منظمة تتمثل في إعادة تنظيم المعلومات ومن خلال العملية التعليمية تصبح المعارف قادرة على أن تساعد على حل الهامات الجديدة والمشكلات العملية .

إن العملية التعليمية الحديثة تؤدي بالتلميذ إلى اكتساب المبادئ الأساسية للعلوم وكذا وضع استنتاجات واستقرار على أساس المعلومات المكتسبة والوصول إلى العلاقات السببية بين الظواهر ويرى ابن خلدون أن التعليم الطبيعي هو العمران البشري ويعرفه قائلا : " إن الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته ، من الحس والحركة والغذاء وغير ذلك ، إنما تميز عنها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه فهو مفكر في ذلك كله دائما لا يفتر عن الفكر فيه طرف عين ، ومن هذا تنشأ العلوم وما قد يصنع منه من الصنائع ، ولهذا الإنسان يحل العلم ويأخذه ممن سبقه من الأنبياء الذين يبلغونه لم يتلقاه فيقلقن ذلك عنهم ويحرص على أخذه وعمله ، ثم إن فكرة ونظره يتوجه إلى واحد من الحقائق ملكه له ويتشوق أهل الجيل الناشئ إلى تحصيل ذلك ، فيفزعون إلى أهل معرفته ، ويجيء التعليم من هذا [30]

وإذا كان التعريف بماهية التعليم ومضمونه بما كان فإنه يمكن أن يتعرف على مضمونه من خلال اختلاف النظرة إلى الأهداف التي يحققها ، بحيث قد يكون الهدف لدى الفرد من وراء العملية التعليمية واستخدامها كأداة لاجتياز الامتحانات التي تؤهله لشغل وظيفة في المجتمع بينما

[30] عبد الرحمن ابن خلدون ، **المقدمة** ، دار الفكر للطباعة والنشر ، بيروت : 2002 ص 413-412

الكثيرون ينظرون إلى التعليم بوصفه وسيلة للتوافق الذاتي مع المجتمع ولا تمكن هذه العملية إلا في إطار مؤسسة خاصة تقوم لها تتمثل في المدارس.[31]

5-المنظومة التربوية : هي كل الوسائل والطرق المستعملة في عملية التعليم من هياكل برامج وعمال إداريون وتربيون يقومون بعملية تنظيم وتنشيط عملية التعليم [32]

التعريف الإجرائي للمنظومة التربوية :

هي الكيان التعليمي المتمثل في المعلم المتعلم، المنهج والمادة الدراسية بالإضافة إلى العمال الإداريين والتربويين وكيفية النظام داخل الكيان التعليمي، وهي التي تسهر

الموقف: هو وجهة نظر لا يفوقه رأي آخر إزاء مشكلة معينة تدور حولها المناقشة صراحة

أو ضمنيا.

6- الدروس الخصوصية :

إنها دروس إضافية وتدعيميه أو مساعدة تقدم للتلاميذ الضعفاء أو المتأخرين دراسيا خارج الوقت الرسمي للمدرسة وخارج المدرسة تقدم هذه الدروس على شكل تمارين تطبيقية يتم حلها داخل القسم بطريقة جماعية مع الأستاذ وتمارين أخرى تقدم على شكل فروض وواجبات لإيضاح الدروس المقدمة في الحصص الدراسية العادية ويتولى تقديم هذه الدروس معلمين يدرسون في المدارس الرسمية وآخرون الذين يحملون شهادات جامعية من فئة البطالين .

[31] أحمد خاطر ، **نفس المرجع**، ص 485

[32] إبراهيم مذكور ، **معجم العلوم الاجتماعية** ،الهيئة العامة للكتاب مصر ، 1975 ص 139

يدفع التلاميذ مقابل هذه الدروس مبلغا ماليا يحدده المعلم أو المؤسسة الموكلة لهذه المهمة حسب نوعية كل مادة ، وللتلاميذ في كل المستويات الدراسية الحق في تلقي هذه الدروس وتعتبر هذه المؤسسات غير شرعية أو غير رسمية ، حيث أنها نتاج لاتفاق ضمني لكل الأفراد المشاركين في العملية التعليمية ونعني بهم الأستاذ ، الطالب وولي الطالب ، وبتعبير آخر هي الجهد التعليمي الذي يحصل عليه التلميذ خارج أسوار المدرسة الرسمية بحيث يكون هذا الجهد منظما ومتكاملا ، وبأجر لا يدخل في ذلك مساعدات الآباء العابرة.

الدعم:

عملية بيداغوجية تهدف إلى تقوية وتعزيز المكتسبات ، وامتلاك القدرات ، تساعد على استيعاب المقرر ، وتشمل كل تلاميذ القسم ، ولا يخص التلاميذ الضعاف فقط وقد تشمل جميع تلاميذ القسم للمستوى الواحد ، لتمكينهم من تقنيات معينة أو معلومات مكملة ، تقدم لهم من طرف أساتذة وينقسم إلى نوعين :

الدعم النظامي : مجموعة دروس في المواد الأساسية والثانوية يتلقاها الطالب من طرف أساتذة مختصين خارج الأوقات العادية ، داخل المؤسسة أو خارجها .

الدعم التكميلي: هو مجموعة دروس في المواد الأساسية والثانوية، يتلقاها الطالب من طرف أساتذة تابعين لجمعية من جمعيات أولياء التلاميذ خارج الأوقات العادية للدراسة ويتم خارج الثانوية التي يدرسون بها.

7- الدراسات السابقة :

إن دراسة موضوع الدرس الخصوصية في تطورها التاريخي في ارتفاع متواصل كما أن هذا الموضوع يكتسي أهمية كبيرة من حيث علاقته بالتحصيل الدراسي لطلبة الثانوي خاصة من يحضرون لشهادة الباكالوريا وسأتطرق لبعض الدراسات في دروس الدعم والدروس الخصوصية والتحصيل المدرسي وكذا تأثير الدروس

1- الدراسات السابقة حول الدروس الخصوصية

الدراسة الأولى : دراسة الدكتور دياب سنة 1984 : أتضح من النتائج أن 79% من عدد أفراد العينة عددها 919 طالب من المنصورة وجميعهم من طلاب الجامعة الذين سئلوا عما إذا كانوا تلقوا دروسا خصوصية في الثانوية أم لا وأكدوا حصولهم عليها وقد لاحظ الباحث أن نسبة الذين حصلوا عليها من البنات أكثر من البنين [33]

الدراسة الثانية : دراسة فكري حسن زيان 1995 : كانت محاولة أراد من خلالها الكشف عن أثر الالتحاق في مثل هذه الدروس الخصوصية على المستوى التحصيل وقد قام بإجراءات هي كالتالي :

- قام الباحث باختيار عشرة مدارس للبنين مع مراعاة وجود اختلافات بين مدارس العينة فمنها ما يتميز بالطابع العربي العام .

- وقد أخذ الباحث من كل مدرسة نتائج تحصيل مجموعة من التلاميذ قبل الشروع في النشاط الدراسي ثم قام بأخذ درجاتهم بعد تلقينهم الدروس .

[33] أحمد إبراهيم أحمدي، **التربية المقارنة** ، مكتبة المعارف الحديثة ، الإسكندرية ، 1997 ، 1998 ، ص 163

– كما قام باختيار مجموعة أخرى من التلاميذ ممن لم يشتركوا في هذه الدروس وممن اشتركوا من كل مدرسة بهدف التعرف في ما إذا كان أثر هذه الدروس فعال على أن يحقق نتائج تربوية قيمة [34]

و قد توصل إلى النتائج التالية: يوجد فروق في التحصيل الدراسي للمواد الاجتماعية بين المشتركين في الدروس الخصوصية وغير المشتركين للدروس الخصوصية لصالح المشتركين

– الدراسة الثالثة : دراسة حامد عمار 1997 أكد حامد عمار على فاعلية العملية التعليمية والتي تعد من أهم وظائف المدرسة التي تخلت عنها مما أدى إلى تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية بل وأوشكت إن تؤدي إلى انهيار تلك المؤسسة ، إذا أنها جعلت من المدرسة ناديا ترفيهيا من الدرجة الثالثة كما حولت البيت إلى مدرسة تعليمية من الدرجة الثالثة وقد اعتبر الباحث إن الدروس الخصوصية هي أداة للتحفظ والتلقين والتسميع أم الوظائف الفكرية والتربوية والاجتماعية فلا مجال لها في الدروس الخصوصية في البيت [35]

[34] محمد منير مرسي ، **التعليم في دول الخليج العربي** ، عالم الكتاب ، القاهرة ، 1988 م ص 233، 234
[35]- حامد عمار ، **مواجهة العولمة في التعليم والثقافة** ، الدار العربية للكتاب ، مصر 2000 ، من صفحة 263 إلى 264

8- المقاربة النظرية للدراسة :

نظرا للتحولات والتغيرات التي مرت بها المنظومة التربوية ، خلال مراحل الإصلاح ونظرا لما نتج عن هذه التحولات والتي أدت إلى بروز مشكلات تربوية طالت المدرسة والأستاذ وخاصة التلميذ الذي وجد نفسه في ظل هذه التحولات مجبرا على بعض الممارسات خارج المدرسة للمساهمة في عملية التحصيل الدراسي خاصة بالنسبة للأقسام التي يجتاز امتحانات نهاية السنة خاصة وأننا نعرف جيدا أن التربية والتعليم نظامان اجتماعيان يتفاعلان مع نظم المؤسسات الاجتماعية الأخرى بمعنى يؤثر ويتأثر بها ولقد أكد بارسونز في هذا الإطار أن النظام التعليمي مسؤول عن إعداد الموارد البشرية المؤهلة اجتماعيا ومهنيا للقيام بدورها المستقبلي في المجتمع ، وأكثر من ذلك فإن دور المعلم هو مساعدة التلاميذ في إدراك ومعرفة قدراتهم وتوجيههم وأن المدرسة تقوم بعملية الإعداد الأكاديمي والمهني للفرد [36]

وأكثر من ذلك فإن المدرسة الثانوية تهتم بالإعداد الأكاديمي والتخصصي كأساس لاختيارات الطالب في المرحلة الجامعية [37]

ولهذا ونظرا للدور الذي يلعبه الأستاذ في إطار العلاقة التربوية فإن التوجه الجديد نحو الدروس الخصوصية يعتبر من الملامح التي أدت دورها في النسق التربوي في ظل التغيرات الاجتماعية لأنه في إطار هذه العلاقة فإن الإنسان ليس له مهام تربوية وتدريسية

[36] علي السيد محمد الشخيبي ، **علم الاجتماع التربية ، المعاصر تطوره ،منهجيته ، تكافؤ الفرص التعليمية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2004 م

[37] علي السيد محمد الشخبي ، **نفس المرجع السابق**، ص 54-55

دون وجود الطالب وهذا الأخير لا يستطيع اكتساب المعرفة دون وجود الأستاذ إذن هنا يتبلور دور الأستاذ في ظل دور الطالب [38]

* ويمكننا إذن تفسير حقيقة الترابط الجدلي والعضوي مابين الطالب والأستاذ هذا الأخير أصبح يمارس وظيفته بصورة مزدوجة بمعنى في الإطار الرسمي وهو يساهم في عملية التحصيل للطالب ثم في الإطار غير الرسمي تحت ظاهرة الدروس الخصوصية بالذهاب إلى نظرية التبادل الاجتماعي ذلك أنه لايمكن فهم هذه العلاقة و استيعاب عناصرها التكوينية إلا من خلال الحقوق والواجبات لكل من الدورين الاجتماعيين الوظيفيين.[39]

و بالتالي يمكن الإشارة هنا إلى شيء مهم جدا ألا وهو أن هذه العلاقة التربوية هي الاتصال أو التفاعل الذي يحدث.

بينهما والذي يدور حول قضايا علمية وتربوية وبحثية وتقويمية هذا يعني أنه ثمة علاقة ما بين البناء الاجتماعي والتحصيل [40] الدراسي للتلاميذ وأن ذلك التخوف الذي أنتاب الأسرة اتجاه القصور في العملية التربوية داخل المؤسسات التعليمية هو الذي أحدث هذا التوجه وتغيير الرؤية إزاء ، هذه المؤسسات التعليمية وإدخال ممارسة الدروس الخصوصية في البناء الاجتماعي الكلي لدى كل الشرائح الاجتماعية دون استثناء وأصبحت ترى في هذا التوجه من مستلزمات الدراسة والتحصيل وبالتالي محاولة التجاوب في إطار نظرية التبادل الاجتماعي وبالتالي يمكن التفسير اجتماعيا ونظريا هذه العلاقة المتفاعلة بين ظروف التدريس والمعطيات

[38] الحسن إحسان محمد ، **أثر محو الأمية الحضارية في عملية التنمية الاقتصادية ، الاجتماعية ، دراسة اللأجيال** ، نقابة المعلمين ، العدد الثالث ، أيلول 1980 ، ص 129

[39] - Thib Aut .T. And H.kelley.**the social psychologycol Groups**. New york kelley and sons1979 p15

[40] إحسان محمد الحسن ، علم الاجتماع التربوي ، دار وائل للنشر عمان : 2005ص 186

الجديدة وعملية التحصيل الدراسي.

و يمكن أيضا الإشارة هنا إلى الاتجاه الوظيفي من خلال بعض المفاهيم التي تعتمد عليها والتي يمكن بموجبها تفسير ظاهرة الدروس الخصوصية وعملية التحصيل الدراسي في ظل التغيرات السريعة التي يعرفها المجتمع الجزائري وفي إطار التكاملية فإن الدروس الخصوصية تتفاعل مع الأجهزة التربوية بمعنى المدرسة في اتساق وتفاعل من أجل تحقيق عملية التحصيل [41]

ومن هنا يهتم الوظيفيون في هذا الإطار بدراسة التربية كنظام فرعي في علاقته بنظم المجتمع الأخرى [42]

وفي نفس الإطار ودائما في إطار الاتجاه الوظيفي فإنه يمكن إدراج ظاهرة الدروس الخصوصية ضمن النظم التي تؤدي وظيفة محدودة باعتبارها أدخلت في النسق العام على اعتبار أيضا أن هذه الظاهرة أصبحت جزء من البناء الاجتماعي [43]

وهذا يعني أن ظاهرة الدروس الخصوصية أصبحت جزء من العملية التربوية وكأنها تقوم بنفس الدور الذي تقوم به الثانوية في الإطار الرسمي من أجل تحقيق التأهيل للتلاميذ لاجتياز شهادة الباكالوريا .

[41] علي السيد محمد الشيخيبي ، **نفس المرجع السابق** ، ص 55

[42] علي السيد محمد الشيخيبي ، **نفس المرجع السابق** ،ص 63

[43] إحسان محمد حسن ، **رواد الفكر الاجتماعي** ، مطبعة ، دار الحكمة ط1 بغداد 1991 ، ص 226

9- المنهج المتبع

المنهج المتبع في الدراسة : يتفق جمهور العلماء أن الباحث في مرحلة من مراحل البحث يحتاج إلى استخدام أن تطبيق منهج معين ، كما أكد ذلك الميز عن البحث التجريبي: إن البحث التجريبي يتضمن أكثر من مجرد البحث عن حقائق جديدة أو حقائق معترف بها في تراكيب وتجمعات جديدة ، إنه التطبيق المحدد لمبادئ البحث في مواقف بقصد اختبار الفروض المتعلقة بالعوامل المعينة [44]

وبذلك يعد هذا المنهج من المناهج التي توجه الاهتمام والعناية نحو عدد من المتغيرات واختيار صحة الفروض [45] وفي ذلك لجأنا إلى تحليل البيانات ووفق التحلي الكمي ، وذلك لأن نوعية المعطيات تفترض هذه الطريقة لأن قوام البحث التجريبي يقوم على دراسة الارتباط الموجود مابين المتغيرات المستعملة والمتغيرات التابعة .

و بذلك اتبعنا الأساليب الإحصائية خلال هذه الدراسة وذلك عن طريق تحليل المعطيات التي جمعت من الميدان أثناء الدراسة التطبيقية وذلك من أجل الوصول إلى نتائج يمكنها أن تفسر سبب ظهور هذه الظاهرة في المجتمع الجزائري في التحولات الاقتصادية والاجتماعية.

[44] محمد شلبي ، **المنهجية في التحليل السياسي** ، المفاهيم والمناهج والنظريات ، القاهرة ، بيت الحكمة للإعلام والنشر

[45] إبراهيم البيومي غانم ، **مناهج البحث وأصول التحليل في العلوم الاجتماعية**، مكتبة الشروق الدولية ، القاهرة 2008، ص 144

الفصل الثاني: الإصلاح التربوي في الجزائر

تمهيد:

المبحث الأول : أهداف ووسائل الإصلاح التربوي في الجزائر

1- تعريف الإصلاح

2- أهداف الإصلاح التربوي

3- وسائل الإصلاح التربوي

المبحث الثاني : مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر

1- مرحلة مابين 1962-1970

2- مرحلة مابين 1971-1973

3- مرحلة مابين 1974-1977

4- مرحلة الإصلاح سنة 2003

تمهيد :

بما أن العالم يتعرض لتغيرات في عدة مجالات (اجتماعية وسياسية وتقنية وعلمية وثقافية...) يجب على التربية أن تكون في تجديد مستمر يتماشى وهذه التغيرات ، وعلى الأنظمة التربوية حاليا أن تجيب وتنشط أكثر وأفضل حتى تتماشى ومتطلبات العصر وتحدي التكنولوجيا التي تعتبر وسيلة اقتحام القرن الواحد والعشرين ولهذا الغرض لا يمكن إقصاء المبادئ البيداغوجية والتربوية السابقة وكذا لا يجب الالتزام بالطرائق أو النظريات الجديدة في التربية والتعليم .

من الضروري التوفيق بين الماضي والحاضر لأنهما متكاملين (ربط القديم بالحديث) من بين هذه الطرائق مشروع المؤسسة الذي يعتبر تربية القرن 21 كوسيلة فعالة تجيب على طموح المنظومة التربوية وعليه تحاول العديد من الدول المتطورة ودول أخرى في طريق النمو إدراجه في مؤسساتها التربوية ومن بين هذه الدول تذكر بلادنا (الجزائر)

عرفت المدرسة الجزائرية تطورات عديدة ورغم الجهود المبذولة في مجال التربية يظهر أن بعض النقائص لا تزال عليقة وموجودة يذكر منها [46]

- غياب العمل الجماعي داخل المنظومة التربوية .
- التكوين البيداغوجي الداخلي والخارجي للمدرسين والمفتشين .
- غياب العديد من الوسائل التعليمية .
- كثافة البرامج والتوقيت بحيث لا يوجد فراغ للتلميذ
- نسبة النجاح المنخفضة في الامتحانات .
- إكتظاظ الأقسام المرتبطة بمشكل النمو الديمغرافي

[46] المركز الوطني للوثائق التربوية : **مشروع المؤسسة** ،الملف 12 (جانفي 1999) ص 6

- التوجيه المدرسي والعلمي للتلميذ

- النشاطات الرياضية والثقافية

- الغايات.

لهذه الأسباب وأخرى كان علينا التجديد من أجل تحسين المردود ومنه جاء مشروع المؤسسة والإصلاحات من أجل معالجة النقائص الملحوظة

مثال:

خروج المدرسين من عزلتهم

العمل بطريقة مخالفة

تكوين روح التعاون والانسجام بينهم

تنظيم مصلحة التعليم

تكوين التلميذ مهنيا

تقييم مستمر وشامل للتلميذ

تحسين التوجيه المدرسي ، والمهني وهذا من أجل توجيه التلميذ نحو دراسات وتكوين جيد يتماشى أكثر مع قدراته وأذواقه

الحد من نسبة الرسوب (الطرد ، إعادة السنة ، الرسوب في الامتحانات) .

مراجعة التوقيت للتلميذ

الأخذ بعين الإعتبار قدرات ودوافع ومتطلبات التلميذ [47]

[47] المركز الوطني للوثائق التربوية ، **مرجع سابق** ، نفس الصفحة

المبحث الأول : تعريف الإصلاح أهدافه وأسبابه

المطلب الأول : تعريف الإصلاح

الإصلاح التربوي هو محاولة فكرية أو علمية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي ، سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية ، أو التنظيم والإدارة ، أو البرامج التعليمية وطرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها [48]

إن الإصلاح التربوي الذي طبق بعد الاستقلال بغرض تكييفه حسب الأهداف وإستراتيجية الخطط الإنمائية المتبعة في تلك الفترة ، عرف صعوبات أثرت كثيرا على نتائجه وفعاليته ، ولا يزال الأمر كذلك رغم تعدد الإصلاحات وهذا ما يظهر من خلال تدني المستوى التعليمي ، ومضمون التدريس والتعليم الذي بقي على حاله لم يعرف أي تغيير يذكر لعدة سنوات ، فالنظام التربوي الجزائري ينقصه التكيف مع المستجدات العالمية ومع الواقع الاقتصادي والاجتماعي المتغير باستمرار ، فهذا الواقع الجديد يحتم على النظام التربوي والقائمين عليه باتخاذ إستراتيجيات تعليمية جديدة تهدف إلى تحسين مستوى التعليم بوضع أهداف تربوية تتفاعل مع التغير وتواكبه .

لمحة عن اللجنة الوطنية للإصلاح واللجنة الوطنية للمنهاج :

طبقا للنصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية والمتضمنة المراسيم التالية :

أ/ اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية :

– مرسوم رئاسي رقم 2000 .101 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق 09

ماي 2000 يتضمن أحداث اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية .

[48] خليل إبراهيم السعادات : **الحاجة إلى التجديد التربوي :** مجلة التربية المعاصرة ، العدد 38 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1995 ص 148

– مرسوم رئاسي رقم 2000 .102 مؤرخ في 5 صفر عام 1421 الموافق لـــ 09 ماي 2000 يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية للإصلاح المنظومة التربوية .

ب) اللجنة الوطنية للمنهاج :

– قرار مؤرخ في 02/11/11 يتضمن إنشاء اللجنة الوطنية للمنهاج وتنظيمها وسيرها – قرار مؤرخ في 02/11/12 يتضمن تعيين أعضاء اللجنة الوطنية للمنهاج، النظام الداخلي الخاص بسير وتنظيم نشاطها.

– منشور رقم 390 .03 مؤرخ في 03/04/19 يتعلق باستعمال الإعتمادات المالية الخاصة بسير اللجنة الوطنية للمنهاج [49]

وقد تم الإعلان عن تنصيب اللجنة الوطنية يوم 13 ماي 2000 بعد أن حل المجلس الأعلى للتربية [50] في نفس السنة ، واللجنة مكونة من 159 عضوا يتمثلون في خبراء وأساتذة جامعيون ومفكرون وأدباء ونواب من المجلس الشعبي الوطني ، وقد أعطيت للجنة مهلة 9 أشهر لإعداد خطة وجهاز قانوني يحكم المنظومة التربوية والتكوين .

وقد قسمت اللجنة إلى خمسة لجان مصغرة لمتابعة الأشغال وهي:

الإصلاح التربوي ، النظام التربوي ، تكوين المكونين ، جامعة الغد ، اللوجيستك وكل لجنة مقسمة إلى ورشات .

[49] النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، **النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية**، عدد خاص (جانفي 2000).
[50] المجلس الأعلى للتربية ، **مرجع سابق** ، 1998 ص 5 .

أسباب تنصيب اللجنة وأهدافها:

السبب الرئيسي لتنصيب اللجنة هو فشل محاولات الإصلاح السابقة وما أل إليه النظام التربوي عامة ، والمدرسة بالخصوص ، وما تعرفه من فشل من خلال مشاكل التحصيل ، الرسوب ، والتسرب والعجز عن الأهداف الرئيسية التي ستعمل اللجنة على تحقيقها :

أ –إصلاح جذري لمضمون البرامج والمناهج في التعليم، وذلك من خلال تعليم اللغات الأجنبية والاهتمام بالتكنولوجيات الجديدة في ميدان الإعلام والاتصال والإعلام الآلي.

ب– إعادة النظر في مهام وهياكل إعداد المكونين

ج– إعداد قانون أساسي جديد خاص بالمعلم [51]

المطلب الثاني : أسباب الإصلاح

1– التغيرات الداخلية : إن تغيير النظام التربوي يرتبط بالتغيرات الحاصلة في المجال الاجتماعي والاقتصادي وكذا السياسي في المجتمع ومن أبرز التغيرات التي طرأت على المجتمع الجزائري والتي تفرض الإصلاح نذكر :

– في المجال السياسي : تأتي في مقدمة التحولات السياسية ، إنتقال الجزائر من نظام الحزب الواحد إلى التعددية الحزبية بعد أحداث أكتوبر 1988 التي أنجرت عنها تغيرات جذرية ، دستورية ، وتشريعية ، فالانتقال من نظام إلى نظام أخر وتعاقب الحكومات وعدم استقرارها أثر على المنظومة التربوية أين تداول على وزارة التربية ما يقارب الخمسة عشر وزيرا ما أدى إلى خضوعها لمختلف التجارب الهيكلية [52]

[51] ع . فيصل (**تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية**)، **جريدة الخبر** ، العدد 2860-14 ماي 2000 ص 3
[52] محمد الطيب العلوي : **التربية بين الأصالة والتغريب** ، منشورات دحلب ، بدون سنة ، ص 292

وهذا ما أنجر عنه في كثير من الحالات إلى انتهاج سياسات ظرفية تطغى عليها التصورات الشخصية للمشرف الأول على القطاع وتسير المنظومة التربوية بالقرارات السياسية والخطابات الإيديولوجية التي حدت من فعاليتها أثرت على نتائجها وأمام هذا الواقع تبرز ضرورة تغيير مهام وغايات المدرسة باعتبارها واحدة من أهم مؤسسات المجتمع ، كإعداد الأفراد للتعامل مع مفهوم الديمقراطية وما يتفرع عنها من مفاهيم وكيف تمارس الحريات الفردية والجماعية ، انطلاقا من احترام أراء الغير بتربية الأجيال على ذلك في القسم والمدرسة [53]

– في المجال الاقتصادي : انتقلت الجزائر من الاقتصاد المخطط إلى اقتصاد السوق الذي يعتمد على المنافسة وتبرز فيه الكفاءات ، هذا الانتقال جاء بعد انهيار المعسكر الشرقي وهيمنة المعسكر الرأسمالي ، إنفراده بإدارة الاقتصاد العالمي ، فالتحولات السريعة التي يشهدها الاقتصاد العالمي ، وتعددت أقطاب الإنتاج وعولمة المبادلات عوامل ولدت جو من المنافسة الحادة حيث أن الدول التي طورت و أستوعب العلوم والتكنولوجيا هي وحدها الكفيلة بعصرنة وسائل إنتاجها المتزايدة وفرض مكانتها في السوق وطريقها إلى الانفتاح التزايد [54]

ولكي تضمن الجزائر مكانتها ضمن هذه التحولات تحاول الاندماج في وهي ، لا تزال (OMC) الاقتصاد العالمي والانضمام إلى المنظمة العالمية للتجارة في المفاوضات من إلى ذلك قصد الاستفادة من التجارب الاقتصادية العالمية لإنعاش الاقتصاد الوطني ، الذي أصبح يعاني منذ سنوات من انخفاض في الإنتاج وذلك بإعادة الهيكلة و خوصصة جميع القطاعات الضعيفة ، الأمر الذي أثر سلبا على البناء الاجتماعي وكاد يؤدي إلى انهياره

[53] المجلس الأعلى للتربية ، **المبادئ العامة للسياسة التربوية وإصلاح التعليم الأساسي** ، مرجع سابق ص 06

[54] المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي : لجنة علاقات العمل ، **مشروع تقرير التكوين بالشغل** ، الدورة الرابعة عشر نوفمبر 1999 ص 63

بسبب تدني القدرة الشرائية لأفراد المجتمع وارتفاع معدل البطالة نتيجة تسريح العمال وارتفاع عدد السكان بالمقابل وعجز الدولة عن ضمان الرفاهية لأفرادها ، هذا الوضع ترتب عنه أزمات اجتماعية أدت إلى بروز ثقافة اليأس والشك والإقصاء وتفشي ظاهرتي التطرف والعنف هذه الظاهرة التي مست حتى المدارس من خلال ما تشهد من معاملات التلاميذ فيما بينهم أو بين التلاميذ ومعلميهم وهذا ما يؤكد أن المدرسة انعكاس لها وعليه المجتمع لا تكاد تكون مشكلة اجتماعية بجذورها وحلولها إلا وتمس المدرسة بطريقة أو أخرى [55]

2- التغيرات الخارجية: من أهم خصائص الحضارة الحالية التغير السريع والمستمر يقول هويت هد " لقد كانت المدة التي يشغلها تغير مس حياة الإنسان طويلة

إذا قيست بحياة الفرد ذاته لذا فإن الإنسان في الحضارات السابقة تدرب أن يكيف نفسه لحالات تمتاز بالثبات أما اليوم فالفترة التي يتطلبها التغيير تعد أقصر بكثير من حياة الإنسان[56]

لذا يعد النمو المعرفي إحدى العلامات المميزة لعصرنا الحالي الذي يعرف ثورة تكنولوجية في ميدان الإعلام والاتصال ويؤكد ما نسمعه وما تشهده كثافة المعلومات والمعارف ، وعليه يفرض الانفجار المعرفي على كل الميادين إن تنفتح وتتحرر سواء في الجانب الثقافي أو الاقتصادي أو الاجتماعي .

إن النظام التربوي الجزائري لا يمكن أن يكون خارج هذه التغيرات السريعة في العلوم والفنون والأفكار والاتجاهات لذا فالإصلاح التربوي مطالب بتجديد الطرق والأساليب والوسائل التربوية والتعليمية لتكون أفراد مهنيين من الناحية العلمية والتكنولوجية فالمفاهيم

[55] محمد الطيب العلوي : **مرجع سابق** ، ص 15

[56] محمد الطيب العلوي : مرجع سابق ، ص 149

والمهارات التي اكتسبها الفرد في الماضي بحاجة إلى تعديل شامل ، يجعلها صالحة للمستقبل ، فالنظام التربوي الحالي ينقصه التجديد والتعديد والتطوير فما زالت طرق التدريس تنحصر في الحفظ والتلقين بينما الواقع يفرض أن ندرب التلاميذ ونعودهم على التفكير والمناقشة لنبعث فيهم روح النقد والتعبير والابتكار من خلال تدريب التلاميذ على التعلم الذاتي ، والاعتماد على النفس للحصول على المعلومات وبهذا يصبح النظام التربوي والمجتمع في علاقة تكامل مستمرة

المطلب الثالث: أهداف الإصلاح .

إن أهداف الإصلاح نابعة من أهداف اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية :

* إصلاح جذري لمضمون البرامج والمناهج في التعليم وذلك من خلال تعليم

اللغات الأجنبية والاهتمام بالتكنولوجية الجديدة في ميدان الإعلام والاتصال والإعلام الآلي.

إعادة النظر في مهام وهياكل إعداد المكونين .

إعداد قانون خاص بالمعلم [57]

إن إدخال إصلاحات جديدة على المنظومة التربوية في الجزائر إما لنقص مسجل في النظام التربوي السابق أو تراكم مع السنين التي استدعت التغيير .

إن للمنظومة التربوية نشاط اجتماعي يتطور مع تطور المجتمع وحراك اجتماعي يكون النشاط فيه قوي في وقت ما ، ومع تقدم الزمن يتلاشى ويصبح غير متأقلم مع متطلبات المجتمع ومستجدات الوقت الراهن ، وهذا أمر طبيعي والمدرسة الأساسية تحتاج إلى

[57] عبد القادر فيضل – تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية – جريدة الخبر ص 03

مراجعة كما حدث مع المدرسة الابتدائية التي سبقتها ، وهذه المراجعة لا تكون بصفة نهائية وإنما بصفة تدريجية تنمو بصفة حلزونية من خلال تطوير البرامج حتى لا تقع فيها تراكمات .

إن الإصلاح الجذري الشامل غير ممكن ولكن هناك سبل لتحقيق ذاك تدريجيا [58]

وذالك عن طريق تحسين البرامج والمناهج وابتكار طرق بيداغوجية و علمية قادرة على التوصيل الصحيح .

هناك مستجدات أفرزها العصر لابد من الاهتمام بها كما أشير إلى أن الإصلاح لابد أن ينمي الفكر لدي الطفل تفكيرا صحيح كما أن التوجه العلمي والاعتماد على التكنولوجيات في العالم الخارجي .

إن ما يحدث في الجزائر للأسف أمر غريب فقد شكلت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ومنحها إصلاح المدرسية بجميع مراحلها من الحضانة إلى التعليم العالي وتشكيلة هذه اللجنة التي 90% منها عناصر تغريبية متفرنسة اللسان فرانكفونية الاتجاه وعلى ضوءها قدمت البدائل التي يتطلبها التغيير .

إن المدرسة الابتدائية كانت تضم 15% من مجموع السكان وقد بلغت نسبة الأمية 90% من السكان وكانت عند النساء أكثر من 90% ، وبعد تجربة التعليم الأساسي وصل عدد المتمدرسين إلى ثمانية ملايين ويوجد أربعون مؤسسة للتعليم العالي والمدرسة الجزائرية حققت العديد من الإنجازات فكل الإعلاميين والمعلمين والأساتذة والأطباء والصيادلة والمهندسين ورجال المال والحرف المختلفة هم أبناء المدرسة الجزائرية لكن هذا لا يعني بأية حال من الأحوال نكران حاجة المدرسة للإصلاح وهناك فرق بين أن نصلح أو نرمم

[58] المنظومة التربوية في الجزائر بين الإصلاح والصراع الإيديولوجي – جريدة البيان – ماي 2000 ص 12

أ و نهدم ما شرع في تنفيذه ، أما بالنسبة لتدريس اللغات الأجنبية فإنه مهم خاصة بالطلبة الجامعيين وهنا يمكن القول أن الطالب الجامعي عندما يتناسب تعلمه الأساسي ودراساته العليا ويكون قادرا على تلقي العلوم بلغتين على الأقل لأن معظم الفروع العلمية والتكنولوجية في الجامعة تدرس باللغات الأجنبية وهنا يمكن القول أن المدرسة حققت العديد أو القليل من الإنجازات وبذلك يمكننا أن نحكم على المدرسة الجزائرية .

لكن جميع الفروع تقريبا في التعليم الأساسي والثانوي تدرس باللغة العربية ونتيجة لهذا يجد الطالب صعوبة للتأقلم مع الجامعة بفعل اختلاف لغة التكوين وفي هذا يقول " عبد الله غلام الله

(... فتصوروا أن التلميذ يدرس في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي أكثر من ستة سنوات فرنسية وعندما يصل إلى الجامعة، نجده طالبا لا يستوعب اللغات الأجنبية إذن كل السنوات ذهبت أدراج الرياح [59]

ومن مهام وأهداف الإصلاح التربوي إعداده من شأنه المساهمة في رفع المستوى وتكوين الإطارات الأكثر كفاءة في المستقبل فإن العملية في كثير من جوانبها من شأنها أن تحسن حال المدرسة الجزائرية ويمكن لها من توفير مناخ جديد في ترقية المعارف.

في جميع المستويات ويعطي أدوات جديدة للأستاذ لأداء وظيفته على أحسن وجه، وبالمحطة سيكون المردود بالتأكد أحسن مما كان قائما حتى الآن.

أن ما أنجزه المجلس الأعلى للتربية الذي كان قائما وحله الرئيس قبل عامين كان أكثر شمولية وأكثر دقة مما قدمه قرار اللجنة بإعداد مشروع إصلاح المنظومة التربوية ، وكان

[59] المنظومة التربوية في الجزائر بين الإصلاح والصراع الإيديولوجي ص 13–19

بالإمكان إضافة مجهود القائمين على ذلك المجلس لتقديم حلول لكثير من المشكلات التي يعاني منها القطاع .

فالمجلس المذكور حسب تركيبته كان فيه الكثير من المختصين .

الكفاءات الذين يتواجد بعضهم في هذه اللجنة لكن حسب قرار اللجنة لم يتم استغلال ما أنجزه المجلس الأعلى وعليه فإن مقترحات اللجنة يجب عرضها على اختصاصيين ولجان أخرى تشكلها الحكومة ، تحاول الترجمة التدريجية لبعض المقترحات لتجسيدها على الواقع مرحليا [60]

ومهما يكن من أمر فإن الأولوية هي الاهتمام بالمدرس لأنه لا يمكن أن يكون هناك إصلاح بدون معلم الذي سيقوم بالإصلاح بنفسه بغض النظر عن القرارات الإصلاحية " فالمعلم يجب أن يراعي اجتماعيا لأنه وصل إلى حد الفقر وتسليمه الإمكانيات والأدوات العلمية والوسائل اللازمة لإنجاز مهمته " إن الإصلاح في الحقيقة يقوم به المعلم لأنه متواجد في الميدان لذلك لابد أن يكون محل الاهتمام وتحسين الأوضاع .

و من أهداف الإصلاح التربوي إعادة النظر في المهام وهياكل إعداد المكونين ونقصد به إعداد المكونين للمعلمين أساتذة ومفتشين للحد من طغيان المهام الإدارية على المهنة التربوية.

[60] مصطفى بن علاق، **كيف نرى الإصلاح** ، جريدة البيان ، عدد خاص ، ماي 2000 ص 07

المبحث الثاني : المراحل التي مر بها الإصلاح منذ (1962–1977)

المطلب الأول المرحلة مابين 1962–1970 :

في أول دخول مدرسي اتخذت وزارة التربية قرار يقتضي بإدخال اللغة العربية في جميع المؤسسات التعليمية التابعة لها وكان هذا القرار بمثابة إعلان عن البنية في تغيير أوضاع المدرسة الموروثة خلال عهد الاستعمار[61].

كما تميزت هذه الفترة بإعادة الاعتبار للغة العربية واسترجاع مكانتها في النظام التعليمي فحولت بعض المدارس الابتدائية الفرنسية إلى مدارس عربية ، وبعض متوسطات و ثانويات فرنسية احتضان تلميذات وتلاميذ المدارس الابتدائية .

وفي سنة 1964 –1965 " تقرر إلحاق المدارس التابعة لمدارس جمعية علماء المسلمين الجزائريين للتعليم العمومي قصد توحيد التعليم [62]

كما شرع في استبدال كل وسائل التعليم الأجنبية بوسائل تعليمية وطنية ، وهذا الاستبدال مس حتى الوسائل الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية [63]

استمرت الدولة الجزائرية في إجراء تغيرات وتعديلات جزئية على المدرسة الجزائرية ، إن تطور المنظومة التربوية كان لا يخضع في البداية لقواعد مدروسة ولحظة معينة ولكنه كان يخضع للحاجة وفي سنة 1968 كان أول إصلاح في النظام التربوي ، حيث تم الاتفاق على عقد ملتقيات التكوين والتنمية للنظر في مستقبل المدرسة الجزائرية والتي

[61] الطاهر زرهوني : **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر 1994

[62] مليكة بودالية قريفر **: المدرسة الجزائرية من إبن باديس إلى بافلوف** ، المؤسسة الوطنية للطباعة ، الجزائر ، سنة 1989 ص 19

[63] عبد الرحمن سلامة : **التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية** ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر سنة 1981 ، ص 74

عملت بدورها على تكريس التوجيهات الإيديولوجية ولخطوطها العريضة في إطار إثرائها وتطابقها مع حاجة المجتمع [64]

إلا أن هذا الإصلاح لم يكن جذريا لأنه لم يتعمق في صلب الأزمة. ولأنه أوكل إلى خبراء تربويين أجانب منهم الفرنسيين كرؤساء لإحدى اللجان [65]. كما أن القائمين على الإصلاح كانوا يدورون في الفلك الفرنسي فكانوا يكثرون من الاجتماعات واتخاذ القرارات ليرسخوا المنظومة التربوية الفرنسية.

المطلب الثاني : المرحلة مابين 1970-1973

شهدت بداية السبعينات انتهاج سياسة المخططات التعليمية فعمل الرباعي الأول الذي شهدته هذه الفترة على تدارك وضعية المدرسة الجزائرية وذلك بالتحرر من الدائرة التربوية الفرنسية والقضاء على التقسيم الذي كان في المدرسة الواحدة ، مع تطبيق هذا المخطط شهد التعليم تطورا كبيرا بناء ، " على مبدأ تعميم التعليم " كان يهدف المخطط على تسجيل (2600000 تلميذ) في المجموع .

وبلغ نسبة مئوية تعادل 75% على المستوى الوطني من الإجراءات البيداغوجية التي أدخلن على الخرائط المدرسية والتربوية والإدارية ومقاييس توجيه التلاميذ وتقييمهم على أسس علمية منطقية [66]

وذلك لتفادي التكرار في كل سنة والترسبات الكثيرة فرغم الجهود الجبارة التي كانت تبذل من طرف الوزارة الوطنية والندوات التي كانت تعقد بين الفترة والأخرى فإن المخطط لم

[64] سعيد عيادي : **التنشئة السياسية بين الدراسة والبيئة الثقافية** ، رسالة ماجستير ، معهد العلوم الاجتماعية ، جامعة الجزائر سنة 91/90، ص 72

[65] الطاهر زرهوني : **مرجع سابق** ، ص 46

[66] مصطفى زايد : **التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي** ، في الجزائر من 62-إلى 80 ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية 1986 نفس الصفحة 183 .

يحقق كل الأهداف المسطرة لها ، نتيجة عوامل كاستفحال الاكتظاظ بسبب تزايد النمو الديمغرافي ، فرغم نظام الدوامين والثلاثة عجز المعلمين عن التحكم في الأقسام ، كما نتج عنه رسوب مدرسي كبير إضافة إلى تأخيرات مفرطة في بناء المدارس وتسليمها في الوقت المناسب .

المطلب الثالث : المرحلة مابين 1974–1977 وتجربة التعليم الأساسي

هذه الفترة تزامنت مع بداية المخطط الرباعي الثاني الذي أولى عناية خاصة للاهتمام بالمحتوى العلمي والتقني ، والتفتح على متطلبات التحديث والتعريب وديمقراطية التعليم وتوفير الإطارات اللازمة للاقتصاد الوطني النامي [67].

بعد أكثر من عشر سنوات حافلة بمجهودات في سبيل تشييد المدرسة الجزائرية شرع في التفكير في منظومة تربوية جديدة ، حيث قامت الوزارة بدراسات معمقة وجهود كبيرة تجسدت هذه الجهود في أمر 16 أفريل 1976 والتي نصت خصوصا على إجبارية التعليم ومجانيته وتعميم استعمال اللغة العربية وجعل النظام التربوي من اختصاص الدولة [68]

كما شهدت هذه الفترة تبني الدولة تجربة جديدة والمتمثلة في المدرسة الأساسية تجربة التعليم الأساسي في الجزائر : التعليم الأساسي هو القاعدة الأساسية للمنظومة التربوية ،

[67] مصطفى زايد : **التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر من 62 إلى** 80 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1986 نفس الصفحة 183

[68] المجلس الأعلى للتربية : **المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي ملخص الوثيقة القاعدية** ، مارس 1998 ص 39

يمنح تربية قاعدية واحدة ويضمن حدا من المعارف والخبرات والمهارات لجميع الأطفال ليتمكنوا من توظيفهم في حياتهم وسط المحيط الذي يعيشون فيه [69]

كما يعرفه عبد القادر فضيل على أنه " نمط جديد بين التعليم الشامل الذي يعوض التعليم الابتدائي والمتوسط ويشكل البيئة التعليمية المضمونة للجميع والتي تدمج في مناهجها بين العمل الفكري والعمل اليدوي ، بين المعارف والتطبيقات التكنولوجية التي تسعى لتوفير تربية شاملة وموحدة .

يتوجه الاهتمام فيها على مختلف مكونات الإنسان العقلية، الحركية والوجدانية [70]

بعد صدور أمر 16 أفريل 1976 فتحت للتعليم الأساسي أقسام تربوية في المتوسطات قصد التجربة والمتابعة ابتداء من الطور الثالث ودخلت حيز التنفيذ ابتداء من سنة 1980 مكان الموسم الدراسي 80-81- تاريخ الشروع في التطبيق حسب مراحل متدرجة على أن تكتمل المدرسة الأساسية التي يعرفها رابح تركي كما يلي "هي مدرسة يدخلها الطفل ابتداء من السنة الأولى ابتدائية عندما يكون قد أكمل ست سنوات من عمره ويستمر بها مدة تسع سنوات حتى يصبح عمره خمسة عشر سنة عندئذ إما أن يواصل تعليمه في المرحلة الثانوية إن كانت إمكانيته الفكرية واستعداداته الذهنية نسمح له بالدراسة ، أو يغادرها إلى معترك الحياة [71]

وللتعليم الأساسي عدة أسس كما ورد في ملخص الوثيقة القاعدية للمجلس الأعلى للتربية سنة 1998 وهي:

[69] نفس المرجع 1998 ص 43.

[70] عبد القادر فضيل : **التعليم الأساسي ونماذج ربطه بالتعليم الثانوي عربيا وعالميا** ، المنظمة العالمية للتربية والعلوم ، إدارة التربية الجزء الأول تونس سنة 1992ص 31

[71] رابح تركي: **أصول التربية والتعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية –ط2 الجزائر سنة 1990 ، 136

– التعليم الأساسي مطالب بأن ينسجم مع التوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية للبلاد.

– التعليم الأساسي حق لكل طفل جزائري وهو إجباري ومجاني، وأن يضمن مبدأ تكافؤ الفرص للجميع وأن يرتكز التعليم الأساسي على البعد الديمقراطي والبعد العلمي والتكنولوجي.

– أن يتفتح التعليم الأساسي على المحيط الاجتماعي ويساهم في دمج منظومة التعليم في عملية التنمية الشاملة للبلاد .

– التعليم الأساسي حق لكل طفل جزائري وهو إجباري ومجاني، وأن يضمن مبدأ تكافؤ الفرص للجميع وأن يرتكز التعليم الأساسي على البعد الديمقراطي والبعد العلمي والتكنولوجي.

– أن يتفتح التعليم الأساسي على المحيط الاجتماعي ويساهم في دمج منظومة التعليم في عملية التنمية الشاملة للبلاد .

– التعليم الأساسي يجعل من التلميذ محور الفعل التربوي دون إهمال العناصر الأخرى لهذا الفعل .

يتم في التعليم الأساسي تدريس كل النشطات التعليمية باللغة العربية [72]

كما أن التعليم الأساسي له أهدافه هي:

– معالجة سلبيات التعليم الابتدائي والمتوسط والمتمثلة في طغيان التعليم اللفظي والشفوي وقلة الاهتمام بالتكوين الوجداني والعقائدي وانعزال المدرسة عن المحيط.

– تنويع المعارف والمهارات والخبرات التي تحقق التوازن والتكامل في شخصية التلميذ .

[72] المجلس الأعلى للتربية **مرجع سابق** مص 39

– ترسيخ القيم العربية الإسلامية في نفوس المتعلمين .

– تنمية الثقافة التكنولوجية وتنمية الاهتمام بها .

جعل المدرسة تواكب المسيرة المجتمعية وتقوم بالدور المسند لها .

تمكين المتعلم من التحكم في اللغات الأجنبية للتفتح على الثقافات والحضارات والاستفادة منها [73]

إن واقع التعليم في الجزائر يعتبره البعض ولد بعد أمر 1976 ، الذي أقر التعليم الأساسي الذي طبق في بداية الثمانينات وهذا يهدف إلى القضاء على نقائص التعليم الابتدائي والمتوسط ، أين حدث تغيير في الممارسة التربوية فنزع عن المدرسة صفة السطحية فأصبحت المضامين منسجمة مع حاجات التلميذ الذي أصبح يلاحظ ويفكر ويتفاعل مع المحيط ، كما تطور المستوى المعرفي بصفة نسبية لأن المستوى يبقى نسبيا لا يمكن قياسه ، إلا أن هناك فئة من المجتمع تعتبر بأن المستوى أنخفض بدرجة كبيرة مما جعل المدرسة محل انتقاد لأنها لم تفي بكل متطلبات المجتمع نحو التقدم والازدهار .

إذا قيمنا المدرسة الجزائرية بمعيار الكم نجد أن الدولة رفعت من نسبة التمدرس، فضمنت لكل طفل جزائري مقعد مدرسي وهذا بتشييد مدارس غطت كل التراب الوطني وبهذا تكون قد حققت أحد أهدافها المتمثل في ديمقراطية التعليم من مجانية وإجبارية في التعليم ، أما إذ نظرنا إليها بمعيار الكيف نجدها نتيجة التغيرات التي طرأت على المجتمع الجزائري في مختلف الميادين لم تستطيع مسايرة الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية الجديدة ، فأصبحت عاجزة عن توفير متطلبات المجتمع الذي تقوده إلى مواكبة العصر ، رغم أن المدرسة الجزائرية أنشأت لحل المشكلات التي عانى منها الظلم التربوي قبل الشروع في تطبيقها ونذكر منها :

[73] عبد القادر فضيل : **مرجع سابق** ص 04

الرسوب ، تدني المستوى ، التسرب ، إلا أنها بعد تجربة طويلة تعددت العشر سنوات ومازالت تعاني من هذه المشكلات ، ومما أدى إلى هذا الوضع هي الصعوبات التي واجهت تطبيق مبادئ المدرسة الأساسية والتي كان لها انعكاس مباشر على انخفاض نوعية التعليم حسب ما جاء في المشروع التمهيدي للمجلس الأعلى للتربية سنة 1997 ، حيث يلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين ينهون التعليم الأساسي والثانوي بدون تكرار أو بتكرار واحد لا يتجاوز نسبة 15% [74]

و من ثم يمكن تصور العدد الهائل للإخفاق المدرسي من التسرب والرسوب بحيث قدر عدد الراسبين ب 500 ألف تلميذ.

سنويا منهم 200 ألف خلال التعليم الأساسي و30 ألف في نهاية التعليم الأساسي و40 ألف في نهاية التعليم الثانوي من النقائص التي أدت إلى هذا الوضع نذكر منها :

– نقص الوسائل والتجهيزات التي سير بها التعليم الأساسي والتي لم تتغير كثيرا مما كان عليه الأمر سابقا.

– وجود مضامين تعليمية تفوق قدرات المتوسطين من التلاميذ .

– كثافة المناهج وكثرة الأنشطة الدراسية.

– كثافة التلاميذ في الصف الواحد .

– مستوى المعلمين مازال دون الهدف المطلوب لأنهم لم يستوفوا مدة التكوين المطلوب ولم يكن لديهم التأهيل الكافي الذي يسمح لهم باستيعاب التطور الحاصل في المناهج والأهداف.

[74] المجلس الأعلى للتربية **مرجع سابق** ص 12

– ما تزال الإدارة المدرسية جهازا إداريا قهريا لايساهم في تنشيط العمل المدرسي .

– الفراغ الذي ظل قائما في مجال المتابعة والبحث والتقويم الذين هم شروط ضرورية لنجاح كل تجديد. [75]

ومن هذا يبدو أن الأخطاء وجوانب القصور التي كانت تعاني منها المدرسة الجزائرية قبل إصلاح التعليم وتطبيق التعليم الأساسي مازالت مستمرة ، بل أخذت أبعادا أشد عمقا وأكثر اتساعا لأن المنظومة التربوية تفتقر إلى سياسة علمية تمكن من تشخيص النتائج المحققة ، عند نهاية كل سنة دراسية ومقارنتها ومحاولة تحسينها عند بداية المواسم الدراسية التي تليها ، وذلك لتوفير ظروف النجاح لها .

المطلب الرابع من سنة 2003–إلى يومنا هذا:

تعرف الجزائر في العشرية الأخيرة العديد من ورشات الإصلاح لعل أهمها وأجرئها ورشة إصلاح المنظومة التربوية هذه الأخيرة ، المتهمة بتفريخ الإرهاب فكرا وعملا أو تنفيذا تعرضت لجملة من الانتقادات في ظاهرها منطقية وفي باطنها تخفي نوايا الإساءة للمجتمع ككل بمعنى أخر قول حق أريد به باطل .

لقد قامت مجموعة بن زاغو بإعداد إصلاحات تعتبر جذرية وذلك بمحاولة تغيير المناهج التعليمية أسلوبا ومضمونا لكنها في الأخير وبالانتقال إلى التنفيذ تأزمت الوضعية التربوية أكثر مما كانت عليه بحيث أصبحت تصبح على قرار وتسمى على أخر يلغيه أو يعدله ، لماذا هذا التذبذب ولماذا هذا التسرع في إصلاح مؤسسة تعتبر منشأ الأجيال ومستقبل البلاد ؟

1– مأخذ المنظومة التربوية :

[75] عبد القادر فيضل **مرجع سابق** ص 43

* يؤخذ على منظومتنا التربوية عدم مسايرتها للتطورات الحادثة على المستوى الدولي والداخلي لاعتمادها على أساليب تقليدية مبينة على التلقين في حين أن التعليم في الوقت الحاضر يعتمد على التفكير والتحليل ومنه تنتقل إلى مرحلة الإتقان والإبداع الفكري والعملي.

* كما يؤخذ عليها انغلاقها وعدم تفتحها وتميزها بالأدلجة خاصة الإسلامية منها في حين أن العالم يسير نحو الانفتاح وخاصة بعد تطور الوسائل التكنولوجية الحديثة .

لكن المأخذ الرئيس في كل هذا هو أنها منظومة مسيسة ومستغلة من قبل النظام الحاكم لإلهاء أبناء الأمة عن أهدافهم وتطلعاتهم وجعلهم متخندقين كل حزب بما لديهم فرحين وهذا ما حد من فعاليتها العملية لعدم تواجد إرادة سياسة صادقة وواضحة تعمل على تحييدها وجعلها في منأى عن الصراعات الوهمية التي يزج بالشعب فيها مثل مسألة الهوية واللغة والإسلاموية

2- الإصلاحات المنتهجة :

انتهجت الدولة الجزائرية عدة إصلاحات كان أولها أمرية نوفمبر 1976 التي تمثل بداية إرساء وقواعد المنظومة التربوية في الجزائر .

* إلا أن الوضع لم يستمر على هذا النهج حيث بدأ التذبذب الحقيقي لمنظومتنا بداية من 1991 عند انتهاج ما يعرف بالتعليم التأهيلي الذي لم يستمر إلا سنة واحدة أدى إلى إضاعتها من أعمار الشباب ، حيث أن الطلبة الذين اختاروا التعليم التأهيلي تم السماح لهم بإعادة السنة في النظام التعليمي الأكاديمي بعد إيهامهم بأن مجالات العمل ستكون مفتوحة أمامهم بمجرد حصولهم على مستوى السنة الثالثة ثانوي تأهيلي مع العلم أن الجزائر تتميز بمنظومة تكوين وتأهيل مهني منفصلة عن التعليم النظامي الأكاديمي كما أن الأزمة المالية التي كانت تتخبط في البلاد

لا تخفي على أحد فلماذا هذا التذبذب الإجابة عند أصحاب القرار مع العلم أن هذا الإصلاح لم يحظي بالدراسة والاهتمام اللازمين من قبل الباحثين والتربويين وهذا بحسب إطلاعنا .

إلا أن أكبر ورشة أقيمت لإصلاح المنظومة التربوية هي ما يعرف بإصلاحات بن زاغو التي بحسب إطلاعنا لم تأتي بالجديد إلا تغيير وتشويه مضمون البرامج التعليمية من خلال الأخطاء الكثيرة الموجودة خاصة في الكتب المدرسية التي أصبحت تدر المال الوفير على أصحابها ، إضافة إلى محاولة تدعيم اللغة الفرنسية من خلال فسح المجال أمامها في الطور التعليم الأول وذلك على حساب اللغة العربية ، وإن كان تعلم اللغات ليس بإشكال أساسي وإنما افتعاله في الجزائر ساهم فغي وجود صراع بين مشروعين للمجتمع الأول تجسده القمة والثاني تجسده القاعدة ، إضافة إلى هذا وفي سبيل إنجاح هذا الإصلاح انتهجت سياسة إعادة رسكلة القائمين على شؤون التعليم وخاصة الأساتذة والمعلمين وإن كنا لا نرى فائدة ترجى من هذه الرسكلة لعدم رغبة الأساتذة فيها أصلا .

وفي حقيقة الأمر فإن هذا الإصلاح هو إصلاح سياسي أكثر منه إصلاح حقيقي لمنظومتنا التربوية وإلا كيف يبقى وزير في منصبه لمدة 13 سنة رغم الاحتجاجات التي عرفها ويعرفها القطاع .

* الإشكالات الأساسية في منظومتنا التربوية :

في الحقيقة الأمر من خلال تتبعنا لوضعية التربوية بحكم أننا من إنتاجاها وبحكم قربنا اليومي منها فإنه يمكننا إجمال الإشكالات التي تعاني منها في العناصر التالية:

أ/ إشكالية التسرب المدرسي حيث يلاحظ تفشي لهذه الظاهرة على جميع المستويات التعليمة خاصة بالنسبة للذكور وذلك لجملة من الأسباب على رأسها أن التعليم في وقتنا هذا لا يؤدي إلى نتيجة مرضية من الناحية المادية فأكبر نسبة للبطالة توجد بيم خريجي

الجامعات كما أن فتح مجالات مهنية لا تستدعي تكوينا علميا عاليا أدى بالشباب إلى ترك التعليم والتوجه للانخراط في هذه المجالات والتي على رأسها الشرطة والجيش .

ب/ إشكالية العنف المدرسي : فالملاحظ أن جرائم الضرب والجرح والقذف وحتى القتل أصبحت من الظواهر المتفشية في مؤسساتنا التربوية وهذا ليس من قبيل الصدف وإنما هو نتاج تفاعلات اجتماعية وسياسية واقتصادية أدت إلى استفحال هذه الظاهرة التي لا يمكن معالجتها قضائيا أو إداريا وإنما من خلال معالجة أسبابها .

ج/ **إشكالية تأطير** : تعتبر إشكالية التأطير إشكالية الإشكاليات ، فأغلب المؤطرين ليس لديهم مستوى تعليمي عالي الأمر الذي حد من أدائهم التعليمي ناهيك عن التربوي هذا من جهة ، من جهة ثانية تعاني المؤسسات التربوية من نقص التأطير وفي سبيل تغطية العجز تلجأ إلى سياسة الاستخلاف التي تجعل من عطاء المؤطر محدودة لعدم ارتباطه بمنصب عمل دائم لكونه في حالة بحث عن عمل الأمر الذي يجعل علاقته بمنصبه علاقة ميكانيكية وليست علاقة عضوية تفاعلية ، المسألة الأخرى التي يمكن إدراجها تحت هذا العنصر هي الظروف المهنية والاجتماعية التي يحياها المؤطرون والتي لا تسمح لهم بإعطاء اهتمام أكبر لعملهم والمتمثل في التأطير والتكوين .

د/ إشكالية فراغ : وهي من الإشكالات العامة ، حيث أن مسألة تأطير التلاميذ خاصة خارج أوقات التعليم الرسمية تبقى عملية فردية وغير جماعية أو مؤسساتية ، وذلك رغم إقامة النوادي والمراكز الثقافية إلا أنها غير جاذبة سواء للتلاميذ وحتى للشباب نتيجة التسيير البيروقراطي الطاغي عليها ، مما جعل الملاذ الأهم والأمن لهم هو الشوارع والأحياء الشعبية والسكنية

هذه مجمل الإشكالات والتي يمكننا أن نضيف لها أمور أخرى مثل غياب دور الأسرة وقلة الاهتمام بالتلاميذ ودراسة مواهبهم وشخصياتهم وقياس ذكائهم بهدف التوجيه

والإرشاد كما أن عقلية التصغير والاستخفاف والتحقير حدث من انطلاقهم في طريق العلم والنجاح وهذا يلاحظ عند الذكور أكثر من الإناث اللواتي يرين مستقبلهن في تعلمهن .

* 4/ التفسير السوسيولوجي لهذه الإشكالات :

الحقيقة أن مسألة الإصلاح وحتى تكون ناجحة وناجعة لابد أن تكون نابعة من ذات المجتمع وقيمه وعاكسة لشخصية أبنائه ولذلك فإن الإصلاحات الفوقية التي انتهجتها الدولة الجزائرية لم تجد صداها على مستوى القاعدة ، وقد أرجعت الأسباب إلى خطأ في التطبيق نتيجة التسرع في إجراء الإصلاحات إضافة إلى عدم تهيئة المعنيين بتنفيذها وتوضيح كيفية إجراء هذا التنفيذ .

إلى أن الأمر من الناحية السوسيولوجية لا يمكن تفسيره إلا من خلال عامل المقاومة ، مقاومة هذه الإصلاحات من قبل المعنيين بها وذلك عن طريق ظهور الإشكالات السابق الإشارة إليها كالتسرب والعنف هذا من قبل التلاميذ أما من قبل المعلمين والأساتذة فإنهم يمارسون المقاومة السلبية وذلك من خلال تضخيم العلامات وتسهيل الامتحانات وترك الفرصة للتلاميذ للغش في الامتحانات خاصة في الباكالوريا وهذا بتواطؤ مع الإدارة الملزمة بتقديم تقرير في أخر السنة عن حصيلتها التعليمية ومن الضروري أن تكون إيجابية

لماذا كل هذا التمييع لمنظومتنا التربوية أليس منا رجل رشيد ، إن القضية تتعلق بكيفية المعالجة التي جاءت بقرار فوقي وليس استجابة لحاجة اجتماعية الأمر الذي سيبقى دار لقمان على حالها إلى أن يتنبه أصحاب القرار إلى ضرورة إعادة النظر في سياساتهم وجعلها تتماشى وتطلعات من يمثلونهم .[76]

[76] مقالات نعيم بن محمد 4 ماي 2008 مجلة التربية

أهم الإصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية 2003 :

كما يخصص برنامج الحكومة في ميدان التربية والتكوين ن قسطا واسعا لتطبيق إصلاح المنظومة التربوية بكل العناصر المكونة لها وهي: التربية الوطنية، والتكوين والتعليم المهني، والتعليم العالي والبحث العلمي:

و من الأهمية بمكان التذكير بإيجاز بالمسار الذي قطعته المنظومة التربوية منذ الاستقلال فبعد 40 سنة من الجهد الذي بدلته المجموعة الوطنية، من حق المدرسة الجزائرية أن تفتخر بما حققته مكتسبات حقيقية تترجم التطور العظيم المسجل في ميدان التربية والتكوين.

وبالفعل ، فإن الجزائر لم تستدرك التأخر التاريخي ، في التمدرس الموروث من العهد الاستعماري فحسب ، بل تمكنت أيضا من تلبية الطلب القومي على التربية المعبر عنه منذ الاستقلال ، كما اختارت العلوم والتكنولوجيا لتواكب بهما عملية التنمية الاقتصادية وقادت في نفس الوقت أيضا وبنجاح ، خيار التعريب و الجزأرة الذي مكن البلاد من استرجاع لغته وثقافته المتصلة بقيمها الحضارية وترقية ذلك .

كما ينبغي في هذا الصدد ، توجيه تحية إكبار واعتراف لكل أولئك الذين بدلوا جهود وتضحيات من أجل بناء وحماية المدرسة الجزائرية ، ومن بين هؤلاء : المعلمين المؤطرين ، وبصفة عامة كل عمال قطاع التربية والتكوين .

غير أن المجهودات الهامة المبذولة في هذا السياق ، المتسم بالانفجار الديمغرافي وباختيار مشروع تربوي ذي طابع ديمقراطي ، في آن واحد ، لم يكن ممكنا بالطبع ألا تؤدي نتائجها إلى ظهور نقائص وإختلالات تؤثر على نوعية التعليم الممنوح وعلى سير النظام وتنظيمه .

ولتحسين أدائها ، يتعين على المنظومة التربوية رفع التحديات الداخلية والخارجية المفروضة عليها .

1- المنظومة التربوية في مواجهة التحديات الداخلية والخارجية :

إن التحديات الداخلية هي في نفس الوقت ، تلك التي تستوحي من واقع المدرسة الجزائرية ، وتلك التي يحملها المجتمع نفسه ، فالأمر يتعلق المدرسة إلى التركيز على مهامها الطبيعية ، والمتمثلة في التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل .

ويتعلق الأمر بعدئذ ، بتحضير المنظومة التربوية ، في نفس الوقت لمواجهة التحديات ، المرتبطة، بالعصرنة، واستكمال ديمقراطية التعليم، وبلوغ التوجيه لفائدة أكبر عدد ممكن من التلاميذ، ثم التحكم في العلوم والتكنولوجيا .

كما ينبغي في الأخير ، التكفل بالمتطلبات الجديدة التي أفرزتها التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، التي حدثت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة ، ومن هذا المنطق بات من الضروري على المدرسة تلقين التلاميذ الثقافة الديمقراطية وروح التسامح والحوار ، أي باختصار تحضيرهم لممارسة المواطنة.

ومن جهة أخرى فإن المنظومة التربوية في مجملها ، يجب أن ترفع تحديات خارجية تتمثل في عولمة الاقتصاد ، وما سيترتب عليها من متطلبات التأهيل بمستوى عال أكثر فأكثر ، وفي مجتمع الإعلام والاتصال الذي سيعدل طرق التعليم ، وأخيرا في الحضارة العلمية والتقنية ، التي ستساعد على بروز شكل جديد للمجتمع ، مجتمع المعرفة والتكنولوجيا .

إن هذه التحديات الثلاثة تجعل بلادنا تدخل عهدا جديدا غير واضح المعالم ، كما تفرض علينا تساؤلات ، بل وتخوفات ، حول كل تلك التغيرات ، غير أنه و إنطلاقا من فكرة .

إن تلك التحديات تنطوي على التقدم ، فإنه من الممكن جدا للدخول في المجتمع الجديد ، مجتمع يعرف كيف يستثمر في الذكاء ، حيث يكون لكل مواطن الحق والفرصة ليتعلم ويتكون بدون حدود ماعدا تلك المتعلقة بحدود استعداداته وقدراته .

3 الإطار المرجعي للمنظومة التربوية ، وإستراتيجية تنفيذ الإصلاح :

إن المنظومة التربوية تستمد أسسها من المبادئ التي تتكون منها الأمة الجزائرية والمدونة في بيان أول نوفمبر 1954 ، وعليها أن تساهم في ترسيخ صورة الأمة الجزائرية لتكون متجدرة في إمتدادتها الجغرافية والتاريخية ، والإنسانية ، والحضارية ، كما يجب عليها ترقية القيم المرتبطة بالعروبة ، والإسلام ، والأمازيغية، كخلفية تاريخية للتطور الديمغرافي، والثقافي والديني ، والسياسي لمجتمعنا .

وعلى المنظومة التربوية ضمان تكوين مواطن مزود بمعالم ومرجعيات وطنية أكيدة تعكس قيمة الحضارية بصدق ، وقادر على فهم العالم الذي يحيط به، وباستطاعته التفتح على العالم .

إن تطبيق الإصلاح سوف يكون وفق إستراتيجية تهدف قبل كل شيء إلى إشراك الفاعلين وكل الشركاء الاجتماعيين بكل شفافية على مدى سير العملية.

إن الإصلاح يتمثل في وضع مسار تغيير متدرج وطويل المدى ، لمنح الوقت الضروري للمنظومة لإدماج التجديدات المدرجة إن سنة 2002-2003 تستخدم للتحضير العلمي والمحكم بهدف توفير كل الشروط الضرورية لنجاحه وذلك بالتشاور مع كل المتعاملين والشركاء في مجال المنظومة التربوية ، وسيكون هذا الإصلاح منهجيا ويستند إلى برمجة وتناغم صارم ، بكيفية تضمن الانسجام التام والكلي فيما بين عناصره وأخيرا فإنه يعتمد على طريقة تجريبية ، مبينة على الملاحظة والتقويم ، ثم العلاج .

كما يتمثل الإصلاح في تنفيذ سلسلة من التدابير تتمركز على أربعة محاور رئيسية وهي تحسين نوعية تأهيل التأطير وإصلاح البيداغوجيا ، وإعادة التنظيم العام للمنظومة التربوية ، والتدابير الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي .

3) محاور الإصلاح :

3-1- تحسين نوعية التأطير :

بالنسبة للمحور الأول ، فإن الأمر يتعلق في المقام الأول ، بتحسين ظروف تكوين وتحسين مستوى المعلمين ، بشكل معتبر وفي المقام الثاني ، ينبغي رفع مستوى توظيف معلمي الطور المتوسط ، ومكوني التكوين والتعليم المهنيين ، وفي المقام الثالث ، ينبغي وضع نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة ، يكون في نفس الوقت مكثفا ومتنوعا ، ويستند إليه لتحفيز المعلمين والمكونين وتشجيعهم على تحسين مستوى مؤهلاتهم .

2.3- إصلاح البيداغوجيا :

أما المحور الثاني للإصلاح ، فإنه يتمثل في وضع مسار لإصلاح البيداغوجيا وإعادة تأهيل مجالات المواد والتخصيصات والشعب .

وتتمثل الغاية من هذا المسار فيما يأتي :

أ/ دعم تعليم اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وذلك برصد الوسائل الضرورية من أجل جعلها أداة فعالة لتعليم كل المواد .

ب/ السعي لتوفير كل الشروط والوسائل الضرورية ،للاستجابة لطلب تعليم الأمازيغية باعتبارها لغة وطنية ، بمختلف تنوعاتها اللسانية .

ج/ ملاءمة مضامين تعليم التربية الإسلامية والتربية المدنية والخلقية ، مع سن التلاميذ وتطور نموهم العقلي والنفسي ، التي يجب أن يخضع أبناؤنا من خلالها إلى تعلم واكتساب

المبادئ الأخلاقية والدينية في إطار القيم الحضارية للشعب الجزائري وبالتالي تحضيرهم لممارسة المواطنة .

د/ تنظيم التفتح على اللغات الأجنبية في التعليم القاعدي الإلزامي وفي الجامعة وفق منهجية متدرجة وعلمية، لتسيير الوصول المباشر إلى المعلومات والمعرفة العالمية وفي هذا الصدد، يتعلق الأمر بما يأتي:

* مواصلة ضمان التدريس لغتين أجنبيتين (الفرنسية والإنجليزية) في مرحلة التربية القاعدية والإلزامية، مع برمجة إدخالها مبكرا بالنسبة للوضعية الحالية وذلك حسب الإمكانيات المتوفرة.

* إدخال لغة أجنبية ثالثة اختيارية في الشعب الأدبية بالتعليم الثانوي وتطوير تعليمها

* إدخال وحدة علمية باللغة العربية في مستوى التعليم العالي في التخصصات الطبية والعلمية والتكنولوجية

* إدخال وحدة علمية باللغة العربية في مستوى التعليم العالي في الشعب التعليم التي يمنح التعليم فيها باللغة العربية

ومن جهة أخرى ، ستسمح هذه السياسة لتعليم اللغات بتوظيف العديد من حاملي الشهادات الجامعية الذين هم في حالة بطالة

هـــ/ إعادة تأهيل تدريس التاريخ والفلسفة كمواد أساسية

و/ إدخال التكنولوجيات الحديثة للمعلومات و الإتصال في المنظومة التربوية ، بغية تسهيل دخول بلادنا في مجتمع الإعلام والحضارة العلمية والتقنية في إطار العولمة

ز/ إعادة تأهيل تدريس التربية المدنية والرياضية في جميع مستويات، و مراحل التعليم وترقية تدريس التربية الفنية

ح/ إستعمال الرموز العلمية العالمية ، وإدخال المصطلحات والمفاهيم في الكتب المدرسية العلمية منها والتقنية

ط/ ضبط واستعمال إستراتيجية جديدة لمحو الأمية لدى الكبار ، وإعادة بعث مدرسة العمل ، لصالح كل الذين يرغبون في تحسين مستواهم ووضعهم الاجتماعي والمهني .

3.3- إعادة تنظيم المنظومة التربوية :

يتمثل المحور الكبير الثالث : الذي يرتكز عليه الإصلاح في عملية إعادة تنظيم المنظومة التربوية ، وسوف تتم إعادة التنظيم هذه على مراحل ، سوف تخصص سنة 2002-2003 لوضع الترتيب القانوني الضروري لتأطير فتح المؤسسات الخاصة للتعليم في ظل إحترام البرامج الوطنية وتطوير رياض الأطفال في إطار التربية التحضيرية .

وسيشرع في سنة 2004/2003 في عملية تطبيق التعليم المتوسط ذي 4 سنوات الذي يعوض تدريجيا الطور الثالث من التعليم الأساسي ذي 3 سنوات ، إن هذا الإمتداد من المحتمل أن يؤثر على مدة التعليم الابتدائي ويقلص مدته إلى 5 سنوات وعليه فلا بد أن يكون ذلك وفق مقاربة تدريجية ودراسة تتماشى وتنصيب الطور المتوسط ذي 4 سنوات.

و في سنة 2005/2004 سيشرع في تطبيق التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي وفي الواقع فقد تحول التعليم الثانوي إلى طور يحضر فقط للالتحاق بتقسيم التالي

وذلك ما أدى إلى هيمنة التعليم العام ،وتهميش التعليم التقني من جهة وارتفاع عدد التلاميذ الراسبين في الباكالوريا الذين يتخرجون بدون شهادة ، وبدون تأهيل من جهة أخرى

بينما يواصل التكوين والتعليم المهنيين من جهتهما ، ولأسباب تاريخية ، غايتهما المزدوجة فيستجيب كلاهما ، في أن واحد للطلب الاقتصادي وللطلب الاجتماعي .

إن التنظيم الجديد للتعليم ما بعد الإلزامي سوف يتمحور حول ثلاثة محاور وهي:

أ/ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الذي يحضر بالإلتحاق بالتعليم العالي

ب/ التعليم التقني والمهني تكون غايته ، من خلال التحضير لمجموعات من المهن ، إعطاء تأهيل للتلاميذ ، يتوج بشهادة تؤدي أساس إلى عالم الشغل

ج/ التعليم والتكوين المهنيين اللذان سوف يركزان على وظيفتهما الأصلية المتمثلة في تلبية المطلب الإقتصادي من خلال التحضير لممارسة مهنة ما .

يتطلب تجسيد هذا المخطط التنظيمي الانسجام في نوعية برامج التكوين والتعليم المهنيين مع تطور التقنيات والتكنولوجيات والمهن ، وطرق تنظيم العمل ، والتشغيل ، وكذا تنويع مصادر تمويل التكوين والتعليم المهنيين .

كما يتطلب بوجه خاص ، تنويع خريطة مسارات التدوين والتعليم المهنيين المتنوعة على المتخرجين من التعليم القاعدي الإلزامي ، وإعادة تأهيل التكوين والتعليم المهنيين في مجال المسارات التربوية النبيلة ، التي تمنح للمتعلم تأهيلا وتزويده ، بكفاءات تجعله مؤهلا لممارسة مهنة من المهن

4.3) – التدابير الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي :

المحور الكبير الرابع في الإصلاح يخص التدابير الخاصة المتعلقة بالتعليم العالي والبحث العلمي .

للبحث ، ويتعلق الأمر كذلك بمنح إمكانيات مالية أكبر للبحث العلمي بكيفية يقترب فيها الإنفاق الوطني في مجال البحث تدريجيا من نسبة 1% من المنتوج الداخلي الخام ، وفي

الأخير ينبغي إعداد مخطط تطوير الموارد البشرية ذي نوعية عالية ، وذلك بتشجيع وتحسين التكوين ما بعد التدرج مع الإسراع في إصدار قانون أساسي خاص يثمن البحث ويحفز الباحثين الدائمين ، والموظفين المساعدين في البحث العلمي .

5.3) تدابير دعم إصلاح المنظومة التربوية :

من أجل نجاح هذا الإصلاح ، وتدعيما لنجاعة المنظومة التربوية ، تنشأ هيئتان تدعمان المنظومة التربوية : تكون الأولى هيئة للتشاور، وتتمثل في المجلس الوطني للتربية والتكوين ، الذي يسمح بإشراك كل الأطراف المعنية بالعملية التربوية ، و تأطير النقاش الذي يدور حولها ، أما الثانية ، فهي هيئة للضبط ، وتتمثل في المرصد الوطني للتربية والتكوين وهو هيئة للخبرة والتقويم و الإستشراق التربوي ، يسمح بامتلاك واكتساب القدرة على التحليل ويساعد على تنوير السلطات العمومية .

إن تطبيق إصلاح المنظومة التربوية ، يتطلب إعداد سلسلة من النصوص القانونية ففي المرحلة الأولى ينبغي تحضير نصوص ذات الطابع التنظيمي ، تندرج في إطار أمرية 16 أبريل 1976 ، وتستعمل من أجل تنفيذ العمليات المبرمجة على المدى القصير .

وأما في مرحلة ثانية ، فسيتم إعداد مشروع قانون إطار ، يكون هدفه الرئيسي منصبا على الغايات ، والمهام ، وكذا على الهيكلة العامة ، وتنظيم وسير المنظومة التربوية بمختلف مكوناتها .

غير أن تطبيق إصلاح المنظومة التربوية ، ومهما كانت أهميته ، لا ينبغي أن يغفل أو يتجاهل واجبات التكفل بالمهام التقليدية المعروفة في القطاع المكلف بالتربية والتعليم العالي والتكوين والتعليم المهنيين ، إن الأمر يتمثل في البداية إلى ضمان استمرارية الخدمة العمومية في مجال التربية ن وذلك بتوفير الشروط الضرورية التي تلبي الطلب

الاجتماعي في هذا الميدان مع توفير المناخ المادي و البيداغوجي المساعد على النجاح في الدراسة .

وفي هذا الاتجاه ، سوف يتواصل و يتدعم العمل لتوسيع ديمقراطية التعليم ،بالعمل على ضمان نجاح أكبر عدد ممكن من المتمدرسين ، وفي هذا الصدد ، فإن العمليات التي

ففي ميدان التعليم العالي يتمثل الهدف الأساسي في الاستعداد لمواجهة التحدي طالب جامعي مع اتفاق 2008 ، وعليه فإنه بات من الضروري رد الاعتبار إلى الإطار الإستشرافي لتطوير التعليم العالي الذي ينبغي أن يتجسد في إعداد مخطط توجيهي للتطوير على المدى البعيد من شأنه أن يسمح باتخاذ التدابير القبلية الضرورية ،قصد توجيه تطور القطاع على المدى البعيد .

إن تطوير التعليم العالي ينبغي أن يندرج في سياق نظرة شاملة ومنسجمة يكون هدفها الرئيسي هو تحسين مستويات الأداء والمر دودية ، إن هذا المسعى لا يتأتى إلا بمشاركة كل المتدخلين الأساسيين في مسار إنتاج ونشر المعرفة أي الأساتذة الباحثين وعلى الخصوص الأساتذة المحاضرين .

ومن الواضح أن هذه المشاركة تستوجب توفير الشروط الرامية التي تثمن وظيفة التعليم والبحث ، ولاسيما التكفل بمسألة القانون الخاص بالأستاذ الباحث إن الاستجابة لهذا الانشغال سوف تساهم بدون شك في استقرار التأطير وتوقيف تناقص عدد الأساتذة الذي تعانيه الجامعة .

وإلى جانب هذا الشرط ، فسوف يتم التركيز على التدابير التي يمكنها أيضا أن تساهم في تحسين أداءات الجامعة ولاسيما في :

* مراجعة مضامين التعليم العالي ، وتكييفها مع المقتضيات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد .

* إصلاح الخدمات الجامعية ،

* الرفع من درجة نجاعة وفعالية أداء الإدارة الجامعية ، ولاسيما عن طريق عصرنة تنظيمها وتسييرها

إن على الجامعة أن تتطور بالتآزر مع تطور الاقتصاد الوطني ، وتستعين بالكفاءات الوطنية المتواجدة بالخارج ، والتعاون الدولي من المستوى العالي

أما البحث العلمي فإنه سيشكل أيضا موضوع حركية تطوير في إطار نظرة متوسطة وبعيدة المدى، ويتعلق الأمر بالدرجة الأولى، بإعداد برمجة لنشاط البحث، هدفها ضمان انسجام أحسن بينها، وبين ما تتطلبه التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد.

ويتعلق الأمر بعد ذلك بالانتقال إلى إنشاء أقطاب التميز في ميدان البحث من خلال تزويدها بالإمكانات الضرورية لتسد إليها مهمة إنجاز المشاريع الوطنية الكبرى .

سوف تطبق تهدف إلى تقليص الفوارق الاجتماعية ، والتفاوتات الجهوية في مجال التمدرس من خلال التكفل الفعلي بظاهرة الإخفاق والتسرب المدرسين ويتعلق الأمر خصوصا ، بتشخيص وتحديد المناطق التي تكون فيها مؤشرات التمدرس صيغة والتي تخصها الدولة بوضع برامج دعم لتحقيق تكافؤ الحظوظ.

إن تحسين ظروف المعيشة وظروف عمل التلاميذ و المعلمين وسأل القطاعات المعنية يعتبر أيضا انشغالا هاما من انشغالات الحكومة ففي هذا المجال ، ستواصل المجهودات التي بذلتها الدولة في إطار برنامج دعم الإنعاش الاقتصادي ، في مجال ترميم المؤسسات المدرسية وفتح المطاعم المدرسية ، وإقامة النظام الداخلي والنظام نصف الداخلي ، وتطوير نظام الصحة المدرسية ، وتوسيع نشاطات التضامن المدرسي.

إن تجسيد برنامج العمل هذا يقتضي التأكيد على أهمية الحوار مع الشركاء الاجتماعيين وتدعيمه من خلال التشاور المستمر مع التنظيمات النقابية ويكون التركيز بالخصوص على تحسين الوضع المعنوي والاجتماعي للمعلمين.

المتعلقة بالأمراض المهنية ،ووضع ترتيب للمساعدة في الحصول على المكان.

المبحث الثاني : الإصلاح الجديد الأهداف والوسائل

إن النظام التربوي يعكس طموحات الأمة ويكرس إختياراتها الثقافية والاجتماعية ويسعى في حركية دائمة على إيجاد الصيغ اللازمة لتنشئة الأجيال .

الاقتصادية والثقافية على أكمل وجه فحركية النظام التربوي نجدها ضرورة للتوافق بين الثنائية القائمة بين الحفاظ على الوارث الثقافي والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع عن مسيرة تاريخية ومستقبل التربية وتجعل منهم أفراد قادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة الجزائرية مطالبة بتجديد مناهجها وبتغيير طرق عملها ونسقها الخاص .

البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها ومحتوياتها إلى عقود خلت وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام الآلي والاتصال ، لقد عرف المجتمع الجزائري تغيرات اجتماعية وسياسية وثقافية عميقة غيرت فلسفة التربية وفتحت أمامه طموحات للتقدم والرقي وتكون هناك روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة والمحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أصبحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة .

ميزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التربوية:

إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محورا أساسيا وتعمل على إشراكه في مسؤولية وقيادة وتنفيذ عملية التعلم وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ، ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك .

تعلم اللغة العربية بحيث يتحكمون في القدرة على القراءة المسيرة والتعبير والتواصل مع غيرهم مشافهة وتحريرا ، بما يناسب الوضع والمستوى لغرض إشباع حاجاتهم الفردية والمدرسية منها والمجتمعية وبحيث تكون عاملا من عوامل شخصيتهم ، فتزودهم بأدوات للعمل والتبادل وتمكنهم من لغة التعلم ومن تلقي المعارف واستيعاب مختلف المواد وتتيح لهم التكيف والتجارب مع محيطهم .

وحتى يستجيب المنهاج للأهداف المنوطة في هذه المرحلة بالذات ، لابد أن لا يعتمد على الأنماط القديمة ، بل إن الغاية المنشودة هي أن يبلغ التعلم درجة عالية في مجال استيعاب المعرفة وفهمها واستعمالها [77]

مما يبرز اختيارنا بالمقاربة بالكفاءة كمبدأ يكرس تعليما أكثر وظيفية ومن شأنه دفع المتعلم إلى إعادة توظيف المكتسبات في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه . في الوقت نفسه وحتى يتحدد الهدف من جعل مناهجنا متفتحة على جميع الابتكارات والفنون والعلوم والتكنولوجيا والفلسفة في إطار العولمة يجب في هذه المرحلة التعليمية وفي بداية تعلمها بالذات أن يضع المعلمون في الحسبان المكتسبات اللغوية القبلية للتلاميذ حتى يتم انتقالهم من اللغات الأم (لغة البيت سواء كانت أمازيغية أو عربية) إلى التعلم بشكل ميسور .

[77] وزارة التربية الوطنية : **مناهج السنوات الأولى من التعليم الابتدائي** ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد ، أفريل 2003، ص 02

وفي غياب تعليم تحضيري منظم بنسبة كبيرة من شأنه أن يشكل فرصة منشودة (علاقة معلم – تلميذ – المنهج) يقترح المنهاج في الأسابيع الأولى من بداية التعليم والتعلم تخصيص فترة تمهيدية تنشيطية الغرض منها إعداد المتعلمين لمرحلة التعلم الأساسي ، وتثمين رصيدهم اللغوي والمفاهيم التي يستند إليها تعلم القراءة بوجه خاص فيترك بذلك للمتعلم المبتدئ الوقت الضروري لصناعة صورة ذهنية بنفسه وينطلق معه في عملية التعلم إذ يجب التأكيد على ضرورة تعلم اللغة الشفوية ، ومن الأسس العلمية والرياضية والتكنولوجية التي يتضمنها التعليم وتمكنهم من اكتساب تقنيات الاستدلال والتحليل وفهم العالم الحي والجامد من أجل ذلك تمت المبادرة بالإدراج المبكر لنشاطات التربية العلمية والتكنولوجية قصد جعل التلاميذ منذ نعومة أظافرهم على الملاحظة والتفكير والتجريب ببناء معرفة أولية حول أشياء طبيعية أو تقنية للحياة المجتمعية وتدمج هذه الأنشطة في الأبعاد البيولوجية والفيزيائية والمعلوماتية، ويفسح المنهاج في هذه المرحلة لمجال الرياضيات الأكثر قابلية لاستيعاب والأكثر حيوية والأقرب من انشغالات التلاميذ وتكون دراستها موضوع نشاط رياضي حقيقي أكثر تكوينا من غيرها من حيث البحث والحساب والتفكير والاكتشاف بلغة رياضية حسابية.

الوسائل التربوية والوثائق المرافقة لها :

تعتبر الوسائل التعليمية بكل أنواعها ضرورية ومساعدة على تطبيق المنهاج بما يتضمنها من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أداءه وهي تشكل للمعلم مصدرا أساسيا لتعليماته.

لقد أرفق كل منهاج تربوي ومادة مدرسية بوثيقة تربوية هي وسيلة تكوينية للمدرس قصد تقديم الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج وشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بناءها من زاوية كل مادة وتذليل بعض الصعوبات التي قد تعترض المعلم في قراءة وفهم المنهاج كما تقترح له كيفيات تناول الوحدات التعليمية المقررة وأساليب معالجتها تعليميا بما يتناسب ومستوى المتعلمين العقلي والاجتماعي والوجداني وتبقى هذه الوثيقة المرافقة

قابلة للإثراء والتحسين بما يقترحها المربون بمختلف أسلاكهم بعد إطلاعهم عليها وبما تفرزه الممارسة الميدانية عند استغلالها [78]

– **الكتب المدرسية :** عن الكتب المدرسية التي يتم إعدادها لتطبيق المناهج الجديدة تتميز بكونها تترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعليمية والسندات التربوية .

إذ كانت الكتب المدرسية بالنسبة للمعلم هي أداة عمل ضرورية فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للمتعلم لذلك رعى إعدادها جملة من الاعتبارات التربوية والبداغوجية والعلمية والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المعلمين .

[78] وزارة التربية الوطنية : **مناهج السنوات الأولى من التعليم الابتدائي** ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد ، أفريل 2003-ص

الفصل الثالث المنظومة التربوية وتطورها

المبحث الأول : أهداف المنظومة التربوية ومراحل تطورها

1- تعريفها

2- أهدافها

المبحث الثاني : عناصر المنظومة التربوية

1- المدرس

2- التلميذ

3- المدرسة

المبحث الأول : تعريف المنظومة التربوية وأهدافها :

المطلب الأول : تعريفها : المنظومة التربوية هي النسق الاجتماعي الذي يشتمل على الأدوار والمعايير الاجتماعية التي تعمل على نقل المعرفة من جيل لآخر وهذه المعرفة تتضمن القيم وأنماط السلوك والنظم التربوية ، ولا تشتمل فقط على التنظيمات الرسمية المخططة للتربية وإنما تشتمل بالإضافة إلى تلك الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي [79]

كما تعرف أيضا على أنها تصنيف سوسيولوجي للوسائل والغايات التربوية ، يمثل تصنيفه للبناءات الاجتماعية للسيادة إن كل تنسيق للتربية يهدف إلى تلقين التلاميذ أسلوبا معينا للحياة ، وتعرف أيضا على أنها الكيان التعليمي للعناصر الداخلية للمنظومة التربوية والمتمثلة في المعلم ، المنهج ، التلميذ الذي يتفاعل مع عناصره الداخلية ، وهذا الكيان متصل بالعناصر الخارجية كالمنظومة السياسية ، الاقتصادية ، والمنظمات الدولية الأخرى وهذا يجعلنا نطرح السؤال التالي :

– كيف تتصل المنظومة التربوية بالعناصر الخارجية السالفة الذكر ؟

أ– علاقة المنظومة التربوية بالمنظومة السياسية :

تشتمل العلاقة التربوية السياسية الأمور المتعلقة بتكافؤ الفرص، والانتماء القومي، واستخدام التربية كسلاح إيديولوجي من قبل السياسة [80]

[79] محمد عاطف نجيب ، **قاموس علم الاجتماع** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ص 24

[80] نبيل علي ، **عالم المعرفة** ، عاصمة الثقافة العربية الكويت العدد 265 عام 2001 ص 334

ب- علاقة المنظومة التربوية بالاقتصاد :

تشتمل العلاقة التربوية الاقتصادية الأمور المتعلقة بتضخم الميزانية المخصصة للتعليم نتيجة الاعتماد المتزايد على تكنولوجيا التعليم ، وتوفير فرص العمل ، وعلاقة عمالة عصر المعلومات بأصحاب رؤوس الأموال ، وحساب القيمة المضافة ، ورأس المال الذهني .

وتشتمل العلاقة أيضا مساهمة المؤسسات الاقتصادية عصر لمعلومات سواء كان على مستوى الاستثمار في مجال التعليم أو على مستوى التعليم أثناء العمل ، تعلم لتعمل ، وأعمل للتعلم .

ج- علاقة المنظومة التربوية بالمنظمات الأخرى :

من المتوقع في عصر العولمة أن تتوقف علاقة المنظومة التربوية بالمنظمات الدولية ، وعلى رأسها منظمة اليونسكو ، ومنظمة العمل الدولية علاوة على الإقليمية بالقدر نفسه تزداد مؤسسات التمويل ، ووكالات دعم التنمية العالمية ، وعلاقة المنظومة التربوية بعناصر الحكم المحلي ، وتنظيمات المجتمع المدني كنتيجة منطقية لاتساع نطاق المواجهة بين التربية والمجتمع .

د- علاقة المنظومة التربوية بفئات التعامل الاجتماعية :

تتطلب تربية عصر المعلومات مراجعة شاملة للعلاقات التي تربط التربية بالفئات الاجتماعية التي تتعامل معها ، خاصة أولياء الأمور ، بعد أن أصبح التعليم تتقاسمه الأسرة والمدرسة ، ومن الجوانب المهمة ، ضرورة تضافر الجهود بين قادة الرأي الدعاة والإعلاميين ومن أجل التوعية بخطورة القضايا الاجتماعية التي تطرحها التربية .

المطلب الثاني : أهداف المنظومة التربوية :

هناك عدة أهداف للمنظومة التربوية منها :

أ- الأهداف الاجتماعية والتربوية :

إن نجاح العملية التربوية هدف أسمى ترمي الدولة إلى تحقيقه من خلال السياسة التعليمية التي تنتهجها ، وهي إعداد مواطن صالح قادر على تحمل المسؤولية في المستقبل ، وهذا العمل موجه نحو التلميذ الذي سيصبح رجل الغد كإطار ومكون في تخصص معين ، لذلك فإن غاية الدولة وأهدافها متصلة بالعمل التربوي والتكويني ، وذلك لإعداد إنسان قادر على التأثير في المحيط الذي يعيش فيه ويساهم بمجهوداته في مواكبة التنمية الوطنية وتحقيق الرقي والازدهار ويصبح

العمل التربوي للفرد من العوامل الأساسية التي تؤثر إيجابيا في المجتمع لأن التغيير الاجتماعي ينطلق من المدرسة التي توفر الطاقة اللازمة لهذا التغيير فالتربية ضرورة من ضروريات الحياة ، فالإنسان من طبيعته التفاعل مع البيئة الاجتماعية حيث يكتسب منها العادات والتقاليد وأساليب التفكير والمثل العليا ، وعندئذ يصبح الفرد حاملا لهذه الأساليب والمعايير وناقلا لها عبر الأجيال والعصور وبذلك يضمن للمجتمع الاستمرارية والتجديد والبيئة الاجتماعية هي المجال الحيوي الذي بدونه لا تحقق التربية على وجهها الصحيح وللمدرسة بوجه عام أربع وظائف :

- تهيئة بيئة مبسطة يفهم الأطفال منها الحياة الاجتماعية .

- يكون للناشئة مجتمعا مصفى من الشوائب والعيوب ، وتؤكد لهم ما في المجتمع من محاسن وبذلك تصبح أداة للرقي لأنها تطهر من العادات الاجتماعية الموجودة .

- تعمل على إقرار التوازن بين مختلف العناصر الاجتماعية .

– توحيد نفسية الفرد حتى لا تتجاذب طوائف الأمة المفككة والمختلفة فتفكك نفسيتها ولتحقيق هذه الغايات يجب العدول على التربية التقليدية [81]، والتي لا تترك الحرية للمعلم والمتعلم وتعتمد على الكتب والتي يحفظها التلاميذ عن ظهر قلب ، يجب العدول عنها إلى التربية عن طريق النشاط والمشاركة الفعالة بين التلاميذ حتى يحس الطفل بأن ما تعلمه وأنه عضوا فعالا وليس مجرد مستقبل للمعلومات أما فيما يخص الأهداف السياسية : فتدور في ملخص الوثيقة القاعدية للمجلس الأعلى في مارس 1998 أهم المبادئ السياسية العامة للتربية في الجزائر والتي هي مستخلصة من المنظمات الأساسية النشطة في ميدان التربية والتكوين والتي ظهرت من خلال الأبعاد التالية الكفاءات التي تشكل ثقافة مجتمع ديمقراطي .

البعد الديمقراطي: يتمثل في التوجهات الجديدة للبلاد أي دخول الجزائر عهد الديمقراطية بكل خصوصيتها وبالتالي فإن على النظام التربوي أن يتكفل في مناهجه بالنصوص بهذا البعد وأن يعمل على تكوين نسيج من السلوكيات والاتجاهات.

البعد التكنولوجي: إن العلم والتكنولوجيا يحتلان مكانة الصدارة في عصرنا الحديث وأصبح من الضروري للأمم المتطلعة للتقدم أن تكون قاعدة علمية واسعة، ولتحقيق هذا الهدف لابد من إعطاء المعارف العلمية والتطبيقات التكنولوجية اللازمة وهذا من وظائف المنظومة التربوية.

أهمية التربية :

لقد برزت أهمية التربية وقيمتها في تطوير هذه الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية وفي زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي تواجهها ، كما أنها أصبحت إستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم ، والتربية هي عامل هام في التنمية

[81] رابح تركي : **النظريات التربوية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1982 ص 77

الاقتصادية للمجتمعات ، وهي عامل هام في التنمية الاجتماعية ، وضرورة للتماسك الاجتماعي والوحدة القومية والوطنية ، وهي عامل هام في إحداث الحراك الاجتماعي ، ويقصد بالحراك في جانبه الإيجابي ، ترقى الأفراد في السلم الاجتماعي ، وللتربية دور هام في هذا التقدم والترقي لأنها تزيد من نوعية الفرد وترفع بقيمته ومقدار ما يحصل منها . كما أن التربية ضرورية لبناء الدولة العصرية، وإرساء الديمقراطية الصحيحة و التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية، كما أنها عامل هام في إحداث التغير الاجتماعي. [82]

– المشاكل التي تواجه المنظومة التربوية في الجزائر :

تعاني المنظومة التربوية من عدة مشاكل، ولا يمكن إسناد مصدر هذه المشاكل إلى طرف دون أخر، ومن بين هذه المشكلات:

* ضعف المستوى الدراسي

* ارتفاع نسبة التسرب المدرسي.

* غياب منهجية علمية للتقويم.

* مشكلات مصدرها التلميذ .

* مشكلات مصدرها الأستاذ نفسه.

* غموض سياسة التخطيط

* حصر التربية على المدرسة وغياب الأولياء عنها .

* نقص دراسات علمية ميدانية

* اكتظاظ الأقسام مما يعرقل السير الحسن للدرس واستيعاب التلاميذ .

[82] **مدخل إلى علوم التربية** ، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، 2006 ص 12

* مشاكل مادية ومعنوية يعاني منها الطرفين (معلم، متعلم)

* نقص الإمكانات المادية والوسائل البيداغوجية [83]

– تطور النظرية التربوية عند بعض العلماء الغربيين المحدثين:

أ– جون جاك روسو John jacques Roussou (1712–1778)

عرض Emile هذا اسم الطفل الذي يتخيل روسو نزعه من والديه ووضع أفكاره التربوية في كتاب بين يدي مربي مثالي يوجهه ويرشده .

أما المبادئ التربوية الأساسية التي يتبناها كتابه هذا فهي المبادئ التالية :

– طبيعة الطفل الأصلية طبيعة خيرة : فهو ينفي وجود الخطيئة الأصلية التي هي إحدى العقائد المسيحية أو أي انحراف في حياة الطفل أن ما يلحق الطفل من فساد ، إنما يأتيه من البيئة الفاسدة وليس من فطرته الأصلية يقول : وكيف تثبتون لي أن هذه الميول السيئة التي تزعمون أنكم تعملون على التخلص منها ، وليست نتيجة لرعايتهم غير المتبصرة ، أكثر مما هي نتيجة للطبيعة [84]

– احترام الطبيعة في تربية الناشئ : يرى روسو أن تربية الطفل حصيلة عوامل ثلاث العامل الأول هي الطبيعة ويعني بها النمو الداخلي لأعضاء الطفل وخاصة حواسه ، والعامل الثاني هم الناس أو ما يتعلمه الطفل من الآخرين ، أما العامل الثالث فهي الأشياء أو ما يكتسبه الطفل من اختياره للأشياء التي حوله .

وتقضي التربية الطبيعية بأن يجعل العاملين الثاني والثالث يكملان العامل الأول و يتحقق ذلك باحترام دوافع الطفل الفطرية ، وبالعمل على تحرير قواه بدلا من تعطيلها وتحريفها

[83] نفس المرجع ص 229

[84] Jean Jacques roussseau .Emile;Gratnier Flomatoir ;paris 1966:p93

بإخضاعها للنظم الاجتماعية ، ثم بأن نتيح له أكبر قدر ممكن من الاحتكاك بمظاهر الطبيعة المادية كي يجد فيها الأجوبة على تساؤلاته .

– الإيمان بأن ميول الطفل وحاجته في كل مرحلة من مراحل النمو يجب أن تكون محور عملية التربية ، يصف روسو التربية التقليدية التي تربي الطفل من أجل أهداف الكبار ومصالحهم بأنها تربية ظالمة يقول روسو : ((فما القول إذا لتلك التربية الهمجية التي تضحي بالحاضر القائم في سبيل مستقبل مجهول غير مضمون ، وهي تربية تكبل الطفل بالأغلال من جميع الأنواع والأشكال وتبدأ بأن تجعله يائسا في طفولته لتعديله في المستقبل سعادة مزعومة قد لا يتمتع بها أبدا فيما نعتقد))

أي أن من حق الطفل أن يعيش طفولته، وليس من حق الكبار أن يفرضوا عليه نمط الحياة الذي يريدونه لأن في ذلك تشويها لنموه الطبيعي

ب– جون فريدريك هوبارت : (john frederik Hobart) (1776–1841)

ولد في أولد نبورغ الألمانية و تأثر بستالوزي لكنه أصبح بعد ذلك ذو اتجاه مستقل وكان أول من أنشأ معهدا لتكوين المعلمين ، وقد أبدى اهتماما كبيرا في إدخال المنهج الاستقرائي في طرائق التدريس [85]

إن عملية التعليم عند هوبارت هي عملية ربط بين الأفكار الجديدة والأفكار القديمة في ذهن التلميذ وإمكانية الربط بين الأفكار تعتمد على وجود تشابه بينها وربط الأفكار المتشابهة يقتضي وجود ميل أو اهتمام عند التلميذ ويميز هوبارت بين نوعين من الاهتمامات :

[85] نفس المرجع السابق ، ص 114

اهتمام عضوي فطري ويتمثل في ميل إلى الألوان الساطعة والأصوات العالية وغير اللغوي وقد ذهب أيضا إلى أن القصص بالنسبة للعقل كالألعاب بالنسبة للجسم فكلاهما ينمي الإحساس بالزمن ويوسع الخيال.

د- جون ديوي John Dewey (1952/1859)

يرى ديوي أن التفكير هو الوسيلة لتوجيه النشاط إلى تكييف أفضل مع البيئة المتغيرة ، وطالما أن النشاط يسير عاديا نحو غايته فلا حاجة للتفكير ، ولكن إذا واجهت الإنسان مشكلة يحتار كيف يتصرف إزاءها برزت الحاجة إلى التفكير أو ما يسميه هو التفكير التأملي reflective thinking لحل هذه المشكلة، ويرى أن التفكير في حل المشكلة عند الراشد يمر في مراحل خمس فإذا كان لدينا طبيب يتصدى لعلاج مريض مصاب بمرض شديد خفي فإن هذا الطبيب يمر في علاجه بالخطوات التالية:

1- لما كان المريض مصابا بمرض خفي، ينظر إليه الطبيب نظرة فاحصة، وترد بعض الأفكار إلى ذهنه كحلول للمشكلة وهذه مرحلة الشعور بالمشكلة.

2- يسأل الطبيب المريض ويستخدم أدواته ويستعيد معلوماته السابقة وعلى ضوء ذلك يفاضل بين الحلول وهذه مرحلة تحديد المشكلة .

3- الانتماء إلى فرض يتفق مع الحقائق التي توفرت ، وقبوله بصفة مبدئية وهذه مرحلة وضع الفرض

4- البحث عن مزيد من الحقائق الجديدة التي تدعم هذا الفرض ، أو تؤدي إلى الاستغناء عن هذه المرحلة هي مرحلة قبول الفرض .

5- اختبار هذا الفرض بالتحقيق العلمي ، وهذا التحقيق هو معالجة المريض على أساس التشخيص الذي تم ، فإذا شفي فإن شفاءه دليل على أن الفرض كان صحيحا و هذه مرحلة تحقيق الفرض .

يرى ديوي أن هذه الخطوات كثيرا ما تتشابه وتتداخل ، كما يرى أن التعليم يجب أن يطرح مشكلات يشعر التلاميذ بأنها مشكلاتهم ويهمهم حلها بأنفسهم ، فيعتمد هذا التعليم طرح الأسئلة وتوجيه التلاميذ إلى استقراء الوقائع بالنسبة لسن ما قبل الثانية عشر خاصة ، ثم للاستقراء المرافق بالاستنتاج بعد هذا السن ، كما يرى ديوي أنه بهذا نعد التلاميذ لحل المشكلات التي سيصادفونها في عالم متجدد باستمرار وقد عمل أتباعه على تجسيد أرائه هذه في طريقة التعليم التي أسموها بطريقة المشروع ذلك من الانطباعات الحسية القوية وهذا الميل هو السائد في مرحلة الطفولة المبكرة واهتمام مكسبي ترابطي ويأتي في مرحلة متأخرة في النمو وذلك عندما تكثر مدركات الطفل حتى تزيد عن القدر الذي يستطيع معه أن ينتبه إليها جميعا في وقت واحد ، وفي هذه الحالة يقتصر إنتباه التلاميذ على الأشياء التي لها شبه ارتباط بمعارفه السابقة ، وهذا النوع الثاني هو المهم بالنسبة إلى عملية التعلم ذلك أن الفكرة الجديدة إذا كانت غريبة عن كتلة الأفكار الموجودة في ذهن الطفل ، وجدت هذا الذهن مثل حائط الزجاج ولن تستطيع الثبات عليه .

ج- فريدريك فروبل : friedrick frobel (1852/1782)

ولد في قرية جنوب ألمانية اتصل بستالوزي وقرر أن يطور أفكاره ، وقبل المرحلة الابتدائية ،kinder-gorten انصرف إلى الاهتمام بأطفال ما فكان بحق أول من وضع الأسس العلمية لروض الأطفال يرى فروبل أن الإنسان مثل غيره من المخلوقات الحية ، مزودة بقوة حيوية ، وهذه القوة تدفعه إلى السعي في طريق الكمال ، وأنه إذا كان التطور في الحيوانات الدنيا غير شعوري فإنه عند الإنسان تطور شعوري ، ويرى فروبل أن بروز الشعور بالذات هو أهم خطوة في عملية النمو أو التطور هذه ، وأن الطفل يعيد في

نموه المراحل التي مر بها الجنس لذلك يقوم الطفل أحيانا بألعاب تشبه مظاهر حياة الإنسان البشري وهذا ما تسميه البدائي تعبيرا عن دوافع داخلية .

والإنسان في نظر فروبل ليس إسفنجه تمتص المعارف من الخارج ، بل إنه عن طريق النشاط الذاتي ينمو يتطور ويتعلم فيعرف الطبيعة ويعرف نفسه ويعرف الآخرين ويحدد دوره بينهم

وقد اعتبر اللعب الوسيلة الوحيدة التي يستطيع الطفل عن طريقها التعبير عن حياته الداخلية في مراحل النمو الأولي ، والتي تنمي روح الخلق والإبداع عنده ، وتقوم سلوكه ، وتعوده على التعاون مع الآخرين .

ولا تزال " روض الأطفال تطبق " كثيرا من الألعاب والنشاطات التي اقترحها فروبل مع بعض التطويرات والتحديدات التي اقتضاها، ما جد في علم النفس، والتربية وصناعة ألعاب الأطفال.

و من هذه الألعاب: ألعاب تركيبية مثل: تشكيل عجين الصلصال، وقص الورق لتكوين الصور، ثم الألعاب المصحوبة بأناشيد تنمي أخلاق الطفل مواهبه الفنية

د- لقد أدرك بستالوزي Pestalozzi (1827/1746) أن النمو الطبيعي هو ذاته النمو الاجتماعي يقول " لقد علمت الطبيعة الإنسانية وهدفها من هذا التعليم هو العلاقات الاجتماعية ووسيلتها في هذا التعليم هي العلاقات الاجتماعية أيضا وترجع أهمية الأشياء في تعليم الإنسان إلى مقدار ما تتركه من أثر في سبيل توثيق هذه العلاقات الاجتماعية التي يكون الإنسان طرفا فيها [86]

شعر بستالوزي كما يقول عن نفسه أنه قد نال أعظم مدح في حياته .

[86] جون ديوي : **مدارس المستقبل** ، ترجمة عبد الفتاح المنياوي ، مكتبة النهضة المصرية القاهرة ، بدون سنة ، ص 11

لقد هاجم بستالوزي التعليم اللفظي ودعا إلى أن يختبر الأطفال الأشياء التي تستخدم حولهم في الحياة اليومية ، بأنفسهم لينمو كل منهم حسب طبيعته الخاصة .

ولكنه في الواقع كان يتولى عرض بعض الأشياء أمام التلاميذ وشرحها ، وقد شعر هو بهذا التناقض ، وعمل على التغلب عليه ، فوصل إلى أن ما يسوغ ذلك هو أن هناك بعض القوانين الثابتة في النمو وأن التربية لا تستطيع أن تتابع استمرار النمو في كل فرد لأن ذلك يؤدي إلى الارتباك والغموض فينبغي للتربية إذن أن تسير وفق قوانين عامة تستمد أصولها من دراسة الحالة الفردية .

المبحث الثاني : عناصر العملية التربوية :

المطلب الأول : المدرس دوره وظيفته :

يعتبر المدرس العنصر الأساسي والهام في عملية الإصلاح وتطوير التعليم لذا كان من الواجب الاهتمام به وإعادة للقيام بهذه المهمة يمثل أحد الركائز الأساسية في تطوير التعليم بوجه عام.

ومواجهة التحديات وبعض متطلبات العصر مثل : التغيرات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية بوجه خاص وتعد طرائق التدريس التي يقدمها ويستخدمها حجر الزاوية في تحقيق الكفاءة في التدريس مؤديا إلى تطوير التعليم بوجه عام خلال تطوير برامج الإعداد ، ولما كان إعداد المعلم يعتبر أحد المدخلات الهامة في عمليتي التعليم حيث يقع على عائقه عبء توصيل الرسالة للأطفال والتلاميذ والطلاب من جهة وبما أن المجتمع يسوده بعض متطلبات العصر مثل : المعلومات الغزيرة وظاهرة العولمة ، وتعدد مصادر

المعرفة وغيرها من جهة أخرى ، لذا كان الإتمام بتطوير إعداده بالكليات ومعاهد التكوين لمواجهة تحديات العصرنة والمستقبلية أمرا هاما وضروريا [87]

ومن أبرز واحدة من القضايا الأساسية في هذا الإصلاح ونظام التعليم العصري هي قضية الاهتمام بالمدرس وإعداده إعدادا جيدا حتى يكون له دورا

فعالا في الإصلاح وإنجاحها وتطوير التعليم في بلادنا إذن المدرس هو نقطة البداية في أي إصلاح يمس المنظومة التربوية لأن عدم الاهتمام بالمدرس وإشراكه في العملية الإصلاحية يؤثر سلبيا على إنجاحها وفشلها ، من هنا جاءت الفكرة لإشراكه وأخذ رأيه في إصلاح المنظومة التربوية وهو الموضوع الذي تهدف إلى دراسته .

المدرس :

وظائفه في العملية المدرسية :

هو أحد العناصر الفعالة في العملية التعليمية بإخلاصه وقدراته على الإبداع ورغبته في تحقيق النظام التربوي وما يخطط له من الأهداف لذلك عليه القيام بعدد من الأدوار و الوظائف التي حددها في دراسته :

- أن يكون مديرا مشرفا على التعلم في الصف
- موجها ومرشدا
- أن يكون عضوا في البيئة الاجتماعية
- أن يكون عضو ارتباط بين المدرسة والبيئة الاجتماعية [88]

[87] محمد علي نصر : تطور إعداد المعلم وتطوير إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرون في ضوء الأهداف المستقبلية للإعداد ، أبو سلطان الإسماعيلية ، 1998–ص 86

أما الباحث " ناجي خليل جرجس " فقد صنف أدوار المعلم إلى صنفين : أدوار رئيسية ، ومساعدة .

أما الأدوار الرئيسية فهي :

- توجيه التلاميذ من الناحية النفسية والاجتماعية

- أما الأدوار المساعدة فهي :

- مصدر أساسي يستمد منه التلاميذ المعرفة .

- دوره في خدمة البيئة المحلية المحيطة بالمدرسة

- موجه لعملية التدريس

- خبير في مجال التكنولوجية التعليمية [89]

يتضح من خلال الدراسة أن للمدرس وظائف متعددة متعلقة بطبيعة المادة الدراسية

إن المدرس هو الشخص الذي يستشير، يوجه ويقوم بعملية التعليم ، ومن واجبه خلق الحافز للتعلم لدى تلاميذه ، والقيام بهذه المهمة على المعلم أن يكون على دراية ومعرفة ، ليس فقط بمادته الدراسية ، بل بالمعارف التي توضح كيف نطبق طرق التدريس العلمية ، على المشكلة التربوية كعملية التعلم ، طبيعتها ، انتقال أثر التدريب وتقويم النتائج ، والعوامل الأخرى التي تؤثر في عملية التعلم إلى اكتساب مهارة في البحث عن طريق

[88] محمود عبد الرحيم عيسى : المعلم الفعال والتدريس الفعال ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان الأردن ط1 ص 32

[89] عبد الجبار البياني : **دراسة استطلاعية عن دور المعلم** ، بدون طبعة (1986) ص 51

تحليل الدراسات التربوية المختلفة ، وعن طريق قراءة التقارير النقدية عنها ، والقيام بأبحاث بسيطة خلال التدريب المهني [90]

وعلى المدرس أن يتعرف على تلاميذه واستعدادهم وقابليتهم لاستيعاب الدروس المقدمة ومتى يجب أن يزيد في المعلومات ويضيف الجديد لكي تبقى راسخة في أذهانهم، ويعرف أيضا الوقت المناسب وتوجيه نشاطهم وتعلمهم.

إن فاعلية المدرس تتحقق كلما عرف وفهم الدور الحقيقي له في المجتمع فعليه أن يعي أنه منتج إما بطريقة مباشرة وإما بطريقة غير مباشرة ولنتاجه يتمثل في الرأسمال البشري ، فإذا كان العامل في المؤسسة الصناعية تقاس فاعليته بمدى اتقانه لعمله على اعتبار دالة الإنتاج (عمل – إنتاج) فإن المعلم يتمثل دوره في تربية ذلك العامل الذي يقوم بعملية الإنتاج، وإعطائه المبادئ التي تستمر بها المجتمعات

أهمية إعداد المدرس للعملية التربوية :

إن الإعداد هو الصناعة الأولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المدرسين ، وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات التي لها علاقة بالتكوين التربوي تبعا للمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها .

وكذلك تبعا لنوع التعليم وبهذا المعني يعد الطالب ثقافيا وأكاديميا " علميا " وتربويا في المؤسسة تعليمية قبل الخدمة [91]

إن إعداد المدرس للعملية التربوية من جميع الجوانب يعد مهما نظرا لما تتطلبه هذه العملية من مهارات وقدرات لأنها تهتم بإنشاء جيل للمستقبل فكلما كان إعداد المعلم جيدا

[90] رشيد لبيب : **الأسس العامة للتدريس** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ط1 ، سنة 1983 ص 39

[91] جبريل بشارة : **تكوين المعلم العربي** ، المؤسسة الجامعية للدراسات ، والنشر والتوزيع ط1 بيروت سنة (1986) ص 28

وشاملا كلما كان أداة أكثر إتقانا ويساعد ذلك على تزويد تلاميذه بما يحتاجونه من معرفة في جميع المجالات العلمية والأخلاقية والاجتماعية وهذا لا يكون إلا إذا كان المعلم متمكنا وعارفا بالأهداف التربوية وبالمرحلة التي يمر بها من خصائص فإعداده يحضره مباشرة لعمله بكل ارتياح ويساعده على فهم المواقف التعليمية .

المطلب الثاني : التلميذ :

هو العنصر المعني بعملية التربية والتعليم يقول جون ديوي " إن التربية هي تنظيم عملية اشتراك الفرد مع بقية أعضاء المجتمع ، مساهمة واعية ومقصودة في حياة المجتمع الإيجابي ، ولا يمكن تحمل أي إصلاح إلا إذا وجهنا نشاط الفرد و تفكيره نحو مساهمة مع المجتمع في حياته وانتاجه "

وعليه يجب أن يوضح الطفل في مواقف متصارعة التي تمكنه من التفكير والبرهنة من أجل الوصول إلى تعلم بجهده الخاص .

حسب جون ديوي :

– على التلميذ أن يكون موجودا في وضعية حقيقية للتجربة وأن يكون في نشاط مستمر يرغب فيه .

– أن يظهر مشكل حقيقيا في هذه الوضعية ليكون كحافز للتفكير

– أن يكون لدى التلميذ معلومات وملاحظات هامة لإيجاد الحلول

– أن يظهر للتلميذ حلول مؤقتة يكون مسؤول على إعدادها

– أن تعطى له إمكانيات وفرص واقتراح تلك الأفكار واستغلالها من أجل تحديد مدى أثرها وأن يكتشف بنفسه على مدى صلاحيتها [92]

المطلب الثالث : المدرســــــــــة :

إن المادة الأولى والثانية من القانون التوجيهي للتربية الوطنية يهدفان إلى تحديد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية ومنه المادة الثانية من القانون تحدد رسالة المدرسة الجزائرية ألا وهي تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيده ، شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري ، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ومتفتح على الحضارة العالمية ، وبهذه الصفة ، تسعى التربية إلى تحقيق الغايات التالية :

* تحضير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها، وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب الوطني ورموز الأمة.

* تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية ، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية

* ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني، في صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا، التاريخي والجغرافي والديني والثقافي.

* تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.

* ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون .

[92] المركز الوطني للوثائق :**مشروع المؤسسة** ، الملف 12 – جانفي (1999) ص 04

الفصل الرابع التحصيل الدراسي في الطور الثانوي

المبحث الأول : التعليم الثانوي (تعريفه ، اختصاصه ، أهدافه) :

المطلب الأول : تعريفها وتاريخ نشأتها :

المطلب الثاني : المهام الوظيفية لتعليم الثانوي :

المطلب الثالث : اختصاصات التعليم الثانوي وأهدافه التربوية :

المبحث الثاني : التحصيل الدراسي و أهم عوامله.

المطلب الأول : أنواع التحصيل الدراسي.

المطلب الثاني : شروط التحصيل الدراسي.

المطلب الثالث: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم المواضيع التي شغلت اهتمام الباحثين في الأوساط التعليمية والتربوية ، وذلك للعلاقة المباشرة مع المستقبل الدراسي والمهني للتلميذ ، لذلك تعددت البحوث والدراسات حول هذا الموضوع في محاولة منها لإيجاد حل للذين يعانون من التخلف والتأخر الدراسي ، وأيضا ، إيجاد هذه الظواهر ، ومن هذه البحوث نجد دراسة (ويرت) الذي بحث فيها عن أسباب تدني مستوى التحصيل ، دون الحد العادي ولقد تعددت التعاريف حول هذا المصطلح وهو من المفاهيم التي لم تستقر بعد ، وفي هذا الفصل سنحاول عرض لمفهوم التحصيل الدراسي وبعض تعاريفه وعوامله.

المبحث الأول : التعليم الثانوي (تعريفه ، اختصاصه ، أهدافه) :

يعتبر التعليم الثانوي أوسط المراحل التعليمية لأنه نهاية لتعليم الأساسي وبداية التعليم الجامعي لذا أولت وزارة التربية اهتمامات حول المؤسسات الثانوية وذلك لتعدد التخصصات .

المطلب الأول : تعريفها وتاريخ نشأتها :

1- تعريفها :

تعد مؤسسة التعليم الثانوي ، مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي

93

[93] ب/د مرجي مفتش أكاديمية سابق بالمعهد الوطني لتكوين إطارت تربوية ، **الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي** ، دون سنة ص 39

توضع هذه المؤسسة تحت وصاية وزارة التربية الوطنية .

1- مؤسسة عمومية :

يعني أنها عبارة عن شخص معنوي يكون في شكل بناء أو نموذج تأسيسي والغاية ونشأتها ضمان السير المستقل لمرافق الدولة .

شخصية معنوية :

اسم أطلق على مجموع من الأشخاص أو الأموال تستهدف عرضا مشتركا معينا [94]

وفي هذه الحالة يمكننا القول أن مدير المؤسسة هو المسؤول الذي يمثلها في نشاطاتها المدنية وهو بذلك يعمل برفقة الجهاز الإداري والتنفيذي باسم المؤسسة وعلى حسابها .

و بالتالي هي مرفق عام يرأسها مدير ، تتمتع هذه المؤسسة باستقلال مالي أي ميزانية خاصة محددة من طرف الوزارة والهدف الذي ترمي إلى تحقيقه تحضير التلاميذ للالتحاق بالتعليم العالي أو التأهيل المهني .

تعتبر الثانوية أو مرحلة التعليم الثانوي تلك المرحلة الدراسية المكملة لتسع سنوات دراسية ضمن مرحلة التعليم الأساسي بأطواره الثلاثة إذ تكمل مرحلة التعليم الثانوي بالحصول على شهادة الباكالوريا التي تكون بمثابة تأشيرة الوصول والاندماج ضمن مرحلة التعليم العالي أو حتى التكوين المهني ولذلك يطلق اسم المدرسة الشاملة على تلك المدرسة الشاملة التي تتضمن العديد من الفروع والتخصصات .

2- تاريخ نشأتها :

[94] ب/د مرجي مفتش أكاديمية سابق بالمعهد الوطني لتكوين إطارات تربوية، الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي والثانوي، دون سنة ص 40

و يرجع الفضل في نشأتها إلى الولايات المتحدة الأمريكية كونها أولى البلدان السابقة في هذا المجال وذلك بهدف.

* تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أمام جميع الأطفال الأمريكان في مرحلة التعليم الثانوي [95] اللذين لهم الحق وجميع الصلاحيات لاختيار التخصص الذي يميلون إليه والذي يتفق ومستواهم العقلي والجسمي ويلاءم ميولهم ورغباتهم هذا بغض النظر عن الشريحة الاجتماعية التي ينحدرون منها .

* من المشاكل ناجمة عن عدم القدرة على توزيع التلاميذ على مختلف التخصصات في الثانوية وذلك لعدم بروز ووضوح ميولاتهم ورغباتهم التي تتلاءم مع نوع الدراسة في الثانوية

* تحطيم الفوارق الاجتماعية والطبقية بين أبناء الشعب الأمريكي التي استمرت سائدة منذ نشأت ألو.م أ [96]ثم تبعتها بريطانيا التي أنشأت المدرسة الثانوية سنة 1944 م وكذا روسيا التي أنشأتها تحمل في طياتها التكامل والارتباط بالبيئة المحلية والتي أطلقوا عليها اسم مدرسة العمل الموحدة أما في الجزائر فتعتبر بداية عام 1947 من المعالم البارزة في الإصلاحات الجذرية التي تدخلت إلى النظام التربوي في الجزائر وذلك بداية تنفيذ المخطط الرباعي الثاني 1970و1977 م في ميدان التنمية الاجتماعية الاقتصادية الشاملة للبلاد [97]

[95] رابح تركي، **أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمنشغلين بالتربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر سنة 1998 ص 132

[96] رابح تركي ، نفس المرجع السابق ،ص 132

[97] وزارة التربية الوطنية ، إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر ، مارس 1991ص 2

ولقد حدد المرسوم رقم 76-35- المؤرخ في 16-1976/04 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر مدة التعليم الثانوي بثلاث سنوات وذلك بعد الانتهاء من التعليم الأساسي [98]

وتشمل الثانوية على عدة أقسام متخصصة في كل المواد الدراسية العلمية منها والأدبية والتقنية والفنية ولذلك في مدرسة ذات منهج عريض توجد به مجالات واسعة لاختيارات التلاميذ حسب ميولهم ومواهبهم وإمكانياتهم الذهنية والفكرية .

كما نجد أيضا في بعض الثانويات مختص في التوجيه المدرسي والذي عادة ما يطلق عليه اسم مستشار تربوي توكل إليه مهمة توجيه التلاميذ نحو التخصصات التي تتلاءم وقدراتهم العقلية والجسمية وتتفق في ميولاتهم ورغباتهم .

المطلب الثاني : المهام الوظيفية لتعليم الثانوي :

التعلم الثانوي مرحلة من مراحل التعليم في الجزائر، ومنه فهو يقوم بوظائف هامة وتتمثل هذه الوظائف في:

1- معرفة البيئة الطبيعية:

البيئة مهمة للطفل، فهو من خلالها يتعمق ويدرك حقيقة العلوم الطبيعية ويجب على التلميذ أن يدرك ويتدرب على التفكير العلمي.

2- معرفة البيئة الاجتماعية:

الفرد عنصر من المجتمع وبالتالي فهو على علاقة به، ولذا يجب أن يدرك علاقة كل فرد بالأخر [99]

[98] وزارة التربية الوطنية ، إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر ، مارس 1991 ، ص 3

[99] نفس المرجع السابق ، ص 17

3- الإطلاع على تراث الآباء والأجداد :

ويعني معرفة التراث القديم للأجداد، فالتلميذ الثانوي له القدرة على الاتصال بمصادر المعرفة مثل المجلات والجرائد بينما التلميذ الأساسي ليس له القدرة على ذلك [100]

فالتعليم الثانوي يزود التعليم العالي بعدد من الطلبة الملتحقين به كل عام وهو أيضا يزود التكوين المهني بعدد من الطلبة المتربصين لكسبه مهنة في المستقبل، بالإضافة إلى ذلك يعمل التعليم الثانوي أيضا على:

* دعم المعارف المكتسبة للتلميذ خلال المرحلة الأساسية ، وذلك بغرض توظيفها واستغلالها في وضعيات مختلفة .

* اكتساب قدرات الاستغلال والتحسين وكذلك التلخيص والفهم

* تنمية روح النقد واستقلالية الحكم

* يعمل على إثراء رصيد الثقافة العامة ودعم المعارف العلمية والتكنولوجية.

* التحكم في اللغات الأجنبية مثل الإنجليزية وذلك من أجل استعمالها في الحصول على المعارف وكذلك إثراء الثقافة الوطنية بواسطتها.

* كذالك اكتساب المعارف العلمية والمهارات اليدوية خصوصا التكوين المهني، فهو يكسب التلميذ مهارة للدخول إلى عالم الشغل.

* تفتح الشخصية الوطنية وثوابتها الروحية والحضارية كما صاغها وبينها الإسلام .

[100] رابح تركي ، **أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمنشغلين بالتربية والعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1998 ص 66

* ضمان للتلاميذ التعليم في مختلف الشعب سواء كانت مختارة أو موجهة والهدف من ذلك:

* مواصلة بعض التلاميذ الناجحين في الباكالوريا الدراسات العليا في مختلف التخصصات ليصبحوا أساتذة مهندسين أو أطباء إلى غيرها من التخصصات أو إدماجهم في الحياة المهنية والعملية مباشرة وذلك لإكسابهم مهارات تقنية والعمل [101] ومما يبق ذكره فإن التعليم الثانوي لابد من المرور به لتحقيق الهدف والوصول إلى الدراسات العليا وبالتالي الدخول إلى عالم الشغل إما أستاذا أو معلما أو غير ذلك من المهن المختلفة ، ليصبح كل فرد له دور في المجتمع وتصبح الأدوار متكاملة .

المطلب الثالث : اختصاصات التعليم الثانوي وأهدافه التربوية :

1- اختصاصات التعليم الثانوي :

مدة التعليم الثانوي ثلاث سنوات وهي موزعة كمايلي :

- التعليم الثانوي العام
- التعليم الثانوي المتخصص
- التعليم التكنولوجي (التقني) والمهني

أ- التعليم الثانوي العام :

يدوم ثلاث سنوات ، ويتم فيه تحضير التلاميذ إلى مختلف شعب البكالوريا العلمية والأدبية ، ويمثل هذا الفرع الخزان الذي يغذي الجامعة بالعناصر اللازمة ، وهو يتيح تدعيم

[101] وزارة التربية الوطنية ، **إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر** ، مارس 1999، 1

المعلومات ذات المستوى المتوسط ، أنظر الملحق 2، واكتشاف الاستعدادات التي تمكن صاحبها من مواصلة مايلائمه من التكوين العالي .

ب- التعليم الثانوي المتخصص :

بالإضافة إلى الأهداف المتبعة في التعليم الثانوي العام فهو يهدف إلى تدريب التلاميذ في المادة التي يظهرون فيها تفوق ملحوظا .

ج- التعليم الثانوي والتقني والمهني :

يهدف إلى إعداد الشباب للعمل في مختلف القطاعات الإنتاج ، ويقوم بذلك بتكوين تقنيين وعمال مؤهلين وهو أيضا يهيئ الالتحاق بمؤسسات التكوين العالي وينظم التعليم التقني والمهني بالاتصال الوثيق مع المؤسسات العمومية ومنظمات العمال [102]

ومنه التعليم الثانوي يمنح في المؤسسات خصوصية ثانوية أو متاقن، وهو معد لاستقبال التلاميذ للتعليم الأساسي .

2-الأهداف التربوية للتعليم الثانوي :

وتتمثل هذه الأهداف في :

أ-أهداف التكوين الثقافي القاعدي المشترك بين مختلف الشعب :

الهدف من تكوين تلاميذ الثانوية ثقافيا هو تحقيق أهداف معرفية وأخرى منهجية وسلوكية

[102] رابح تركي ، **أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمنشغلين بالتربية والعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1998 ص 66

- **الأهداف المعرفية :**

وتتمثل في :

- تعتبر اللغة العربية لغة مهمة لأنها أداة الاتصال في مختلف مجالات الحياة

- التعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية

تحقيق أسس التربية الإسلامية القائمة على الإيمان والأخلاق والعمل وتطبيق ما جاء به الدين الإسلامي الحنيف .

-معرفة التاريخ الوطني في كل مراحله لأنه مقوم من مقومات الأساسية الشخصية الجزائرية [103]

- ضرورة معرفة جغرافية الجزائر ومكانتها من العالم

- على الأقل يجب معرفة لغتين أجنبيتين ليسهل التعامل معا للعالم الخارجي .

- تربية المواطن وتنظيم المجتمع وتوعية الفرد بحقوقه .

- التحكم في الرياضيات لأنها تعتبر كأداة للتحليل والفهم .

- معرفة الظواهر الفيزيائية ، ومعرفة أيضا القوانين التي تتحكم في عالم الأحياء

الأهداف المنهجية السلوكية :

إلى جانب الأهداف المعرفية هناك أهداف منهجية سلوكية وتتمثل في:

- تنمية روح النقد

[103] رابح تركي ، **أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمنشغلين بالتربية والعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1998 ص 12

– تنمية الجسم وذلك عن طريق ممارسة التربية الرياضية

– تنمية القدرة على الملاحظة والتنظيم والاستدلال ، وكذلك التحليل والتركيب

– تنمية الذوق الجمالي والفني.

– التدريب على العمل المنتج

– تنمية روح البحث والتوثيق الذاتي حب الإطلاع في المجال الفكري

– تشجيع روح المبادرة والخيال الإبداعي

– تنمية القدرة على عمل المستقبل الجماعي [104]

– تنمية القدرة على القياس وإصدار الأحكام الموضوعية

– وكذلك متابعة اكتساب أدوات الاتصال بكل أشكالها .

المهارات التقنية :

وهي مهارات يسعى التلميذ إلى اكتسابها وتتمثل في:

على التلميذ أن يتحكم في تقنية تسجيل المعلومات وأخذها واكتسابها وأيضا تقديم وترتيب المعلومات، ثم تقنية أخرى تتمثل في تلخيصها وفهمها، ثم التحكم في تقنية تقديم العروض وكذلك التمثيل والتعبير البياني ، وهذه المهارة مهمة جدا للتلميذ.

ومنه أهداف التعليم الثانوي العام التكنولوجي تتمثل في:

[104] وزارة التربية الوطنية ، مرجع سابق ،ص 12

إكساب التلميذ المعارف الأساسية المتصلة بالشعبية التي يدرس فيها، وكذلك تنمية قدرته على التحليل والتفهم والاستنتاج، ودعم قدراته للتعبير والتحرير واستعمال مفاهيم نظرية وتعويده على تدريجيا الاستقلالية في العمل والحكم على مختلف الأشياء.

أما أهداف التعليم التقني فتتمثل في:

- اكتساب التلميذ مهارات تقنية أولية

-كفاءات وقدرات تسمح له بالتكوين مع التطور العلمي، وأخيرا

- اكتسابه مهارات تسمح بمتابعة التكوين التأهيلي للحصول على منصب عمل [105]

المبحث الثاني : التحصيل الدراسي وأهم عوامله :

نتعرض من خلال هذا المبحث، لتحديد مجمل التعريفات المنصبة حول التحصيل الدراسي مع ذكر خصائصه، ثم نتعرض لذكر أنواعه، وأهم عوامله المؤثرة فيه.

المطلب الأول : أنواع التحصيل الدراسي :

يختلف التحصيل الدراسي من تلميذ لأخر ، حسب اختلاف قدراتهم العقلية والإدراكية وميولاتهم النفسية والاجتماعية ومن ثم فإننا نميز غالبا بين نوعين من التحصيل التلاميذ [106]

حسب استجابتهم لموادهم الدراسية :

1- التحصيل الجيد (الإفراط التحصيلي) :

[105] وزارة التربية ، مرجع سابق ص 08

[106] محمود أبو النيل ، معجم علم النفس والتحليل النفسي ، دار النهضة ، بدن سنة ، ص 25

وهو سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد للمستوى المتوقع في ضوء قدراته وإستعداداته الخاصة ، أي أن الفرد المفرط في التحصيل يستطيع أن يحقق مستويات تحصيلية ومدرسية تجاوز متوسطات أداء أقرانه من نفس العمر العقلي ، ويجتازهم بشكل غير متوقع .

وفي دراسة لـــ (**فنك وكوق COGH FINK**) (1964) حول أبعاد ارتفاع التحصيل وانخفاضه استخداما فيها قياسات موضوعية للشخصية ، ويصنفان المرتفع التحصيل بأنه الشخص الذي يستطيع بسرعة ثبوت المعلومات ، أي يجعلها إلى مختصر منظم يسهل عليه تذكره ، وهو الشخص الذي لديه دافع لتنظيم عالمه والربط باستمرار فيما بين المعلومات فهو الشخص الكفء فالقليل من طاقته هو الذي يصرف إلى تفجيرات لا تنتج شيئا ، فالنمط هو نمط الفعالية الشخصية مقترنة بالسرعة والمثابرة والتخطيط [107]

2- التأخر المدرسي :

هو مشكلة تربوية يقع فيها التلاميذ ويشقى بها الآباء في البيت والمعلم في المدرسة ويطلق التأخر المدرسي أساسا عندما يكون مستوى الشخص أقل من مستوى ذكائه ومستوى إمكانياته العقلية بحيث يكون له مستوى تحصيل عادي أو أقل من العادي ومستوى ذكاء عالي [108]

- أما الأغراض العضوية فقط تتمثل في (الإجهاد ، التوتر ،.....)

- الأغراض الانفعالية (العاطفة المضطربة ، القلق)

[107] محمد رضا البغدادي ، الأهداف والاختبارات وطرق التدريس ، دار الفكر ، القاهرة ، 1998 ، ص 88-ص 89

[108] عمار محمد التوبي الشيابي ، **الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب** ، دار الثقافة ، بيروت ، بدون سنة ص 299

– الاكتئاب العابر وعدم الثبات الانفعالي والشعور بالنقص وشرود الذهن [109]

وقد يعود التأخر المدرسي إلى عاملين يتمثلان في الأسباب الخلقية أو التكوينية هي التي ترجع إلى قصور في النمو الجهاز العقلي أو في الأجهزة العصبية أو العمليات الجسمية المتصلة بها ، والعامل الثاني الذي يتمثل في الأسباب الوظيفية والمتمثلة في الأسباب البيئية والاجتماعية وهي التي تتمثل في حرمان الطفل من المثيرات العقلية والثقافية أو الأسرية ، أو البيئية الاجتماعية التي ينمو فيها وتتلخص بصفة عامة في موقع السكن ، وطرق المواصلات وازدحام المنزل والحي والتركيب المورفولوجي للأسرة والعلاقات بين أفرادها ، ولعل من أهم أسباب هذا العمل ، بوجود الأحياء المتخلفة حضريا واجتماعيا وثقافيا وكذلك فإن لثقافة الوالدين ووعيهما والاتجاهات النفسية السلبية نحو أبنائهم تعد من أهم الأسباب [110]

المطلب الثاني : شروط التحصيل الدراسي :

لقد حدد كل من الباحثين (DENY AVENZINIACC) مجموعة من العوامل المتداخلة فيما بينها والتي تعد من العوامل المؤكدة في التحصيل الدراسي والتي يمكن حصرها في العوامل الذاتية والموضوعية سواء المتعلقة بالتلميذ أو المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها ثقافية كانت أو اجتماعية أو اقتصادية إذ أن شروط التحصيل الجيد لايمكن أن تتجاهل مجال من الأحوال هذه العوامل .

1– شروط عقلية :

[109] عبد المجيد سيد منصور ، **علم النفس التربوي** ، مكتبة العبيكان ، الطبعة الثانية ، الرياض ، 2000 ص 221

[110] محمد رضا البغدادي ، **الأهداف والاختبارات وطرق التدريس** ، دار الفكر ، القاهرة ، 1998 ص 114 ،ص 115

هناك عدة طرق وعمليات تساهم في تسيير عملية التعلم عند التلاميذ ، مما يجعلهم يختلفون في طرائق وأساليب الاستجابة للأنشطة التعليمية والمدرسية التي يمرون بها ، فالبعض تكون له قابلية عالية للتحصيل والبعض الآخر يقبل عليها بتحفظ ، مما يجعل عملية التحصيل الدراسي عملية عسيرة نوعا ما ويمكن الإشارة إلى أهم الشروط التي تمكن التلميذ من الاكتساب والتحصيل بدرجة عالية في النقاط التالية :

أ- الذكاء :

وهو مالدى المتعلم من قدرات وإستعددات من استيعاب المعلومات والمعارف التي تدخل على ما يستطيع أن يقطعه من مراحل دراسته [111]

فالشخص الذكي قادر على الاستفادة من خبراته في عملية التحصيل وإدراك العلاقات والمعاني بين الأشياء [112]

وتؤكد بعض التعاريف على الصفات الاجتماعية في الذكاء ، إذا أن ذكاء الفرد يتأثر بالعوامل الاجتماعية خاصة الأسرية منها ، وعلى هذا الأساس فإن الفرد الذي يعيش في بيئة متمدنة غنية بالأفكار والنظريات ، أي لها مستوى ثقافي وتعليمي عالي ، ويكون أكثر ذكاء من الفرد الريفي الذي يعيش في بيئة ثقافية بسيطة ، ولقد جمع تايلور TYLOR عددا من الدراسات التي دارت حول الذكاء كوسيلة للتنبؤ بالنجاح الدراسي ووجد ارتباطا يتراوح بين 40% و60% بين الذكاء والتحصيل الدراسي[113]

ب- الدافعية :

[111] عبد المجيد سيد منصور ، علم النفس التربوي ، مكتبة العبيكان ، الطبعة الثانية، الرياض ، 2000 ص 221

[112] عباس محمود ، رشاد صالح الدمنهوري ، النشئة الاجتماعية والتأخر المدرسي ، دراسة علم النفس الاجتماعي التربوي دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، بدون سنة ص 87

[113] عبد الرحمن العسوي ، مشكلات الطفولة المراهقة ، العلوم العربية ، الطبعة الأولى ، بيروت 1993- ص 152 ،ص176 .

هي عبارة عن عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف في بيئته ، وليس من الثابت أن نجد كل المتعلمين مدفوعين بدرجة عالية أو متساوية فإذا كانت الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية ،فإنها تعد أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والاكتساب والمهارات ، فالمتعلمين الذين يتمتعون بدافعية عالية ، يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر ، في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب في الفصل ، لذلك كثيرا ما نجد بعض المتعلمين منخفضي القدرات ، ورغم ذلك يتميزون بتحصيل دراسي عالي ، وآخرون من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض [114]

وهو ما يركز عليه علماء علم النفس التربوي الذي يحد دون شروط التعلم في ثلاث محددات تتمثل في النضج ، إذ لا يمكن أن نعلم الطفل المعارف ومهارات تفوق مستوى نموه ، وثاني أهم شروط تتمثل في الدافعية ، التي تمثل رغبة الفرد على إكتساب المعارف من تلقاء نفسه لاعن طريق الضغوطات وثالث شروط في الاستيعاب .

ج- الاستعداد : (النشاط الذاتي)

لاشك أن النشاط الذاتي أو الإستعداد هو السبيل الأمثل إلى اكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة ، فالإنسان لا تستطيع تعلم التفكير إلا بالممارسة أي بممارسة عملية التفكير نفسها ، والحكم على الأشياء وتقديرها ولهذا يقال أن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم ، فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده الذاتي ثبوتا ورسوخا يحصل عليها الفرد عن طريق جهده الذاتي ثابوتا ورسوخا .

إذ وجد " لاول كارتر " LOWELL GARTER" أن العمل الدراسي كأداة بالصف لنسبة 87% من صغار السن عن معدل الصف الأول المدرسي (06 سنوات) لا يرقى إلى

[114] عبد المجيد سيد منصور ، **علم النفس التربوي** ،مرجع سابق ، الرياض ، 2000 ، ص 164 ،ص 185

مستوى أداء المستوفي السن القانونية ، ووجد سيمون (1959) أن الطلاب الذين يرسبون هو أقل نضجا ، كما بين كلاوسما يرواتشك (1959) أن النمو الجسمي يرتبط بتحصيل الأولاد [115]

2- شروط خارجية:

أ. الإرشاد والتوجيه :

إن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لايستفيد فيه التلميذ من إرشادات المعلم ، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية أقل مما لو كان التعلم دون إرشاد [116]

فكلما كان الشخص على دراية بأهداف التحصيل ، أدى ذلك إلى إستمرار التوكيد فيه ، أي أن التوجيه يساهم بدرجة كبيرة في توضيح الأهداف ، مما يسهل طريقة الوصول والحصول على المعرفة [117]

ب/ شروط التكرار:

إن الإنسان يحتاج إلى أداء المطلوب لتعلم خبرة معينة ، وحتى يتمكن من إجادة هذه الخبرة فإنه يقوم بنوع من التكرار ، ولا تقصد بذلك تكرار أي تكرار الآلي العلمي ، ولكن التكرار الموجه الذي يؤدي إلى نجاح التحصيل [118] أي التكرار الذي يساهم في الرسوخ

[115] محمد رضا البغدادي ، **مرجع سابق** ، ،ص 45

[116] عبد الرحمن العسوي ، **علم النفس بين النظري والتطبيق** ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، دون سنة ص 193

[117] عباس محمود ، رشاد صالح الدمنهوري ، **التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي** ، مرجع سابق ، ص 87

[118] محمد عبد الرحيم عدس ، **تدني الإنجاز المدرسي** ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى ، مصر 1999 ص 23

المعرفة وثباتها إذ عن طريق هذه العملية يستطيع التلميذ أن يحفظ المعلومات التي يتلقاها مدة طويلة .

ج- التدريب أو التكرار الموزع :

يقصد بالتدريب المركز ، ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد ودورة واحدة ، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة وقد أثبت أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل كما أن كل مايتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون فرصة للنسيان ، وذلك أي فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ماتعلمه الفرد ، كما يكون الإقبال التعلم بعد الانقطاع أكبر [119]

المطلب الثالث : العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي :

يمكن إدراج العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي ضمن نوعين من العوامل ذاتية والتي تتعلق بالجوانب الجسمية والعقلية، والانفعالية وأخرى موضوعية، وتشمل كل من العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

1- العوامل الذاتية :

إن الحالة الجسمية التي يكون عليها الشخص مثل الجوع والعطش وضعف الحواس ، والأمراض تؤثر على نوعية تحصيله [120]

كما أن العاهات الجسمية التي تؤدي إلى ضعف التحصيل ، حيث يرى يوسف الخشاب القاضي أن العاهات التي تصيب الفرد مثل صعوبات النطق وعيوب الكلام ، والتي تحول

[119] عبد الرحمن للعيسوي ، **علم النفس بين النظري والتطبيق** ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، دون سنة ص 147

[120] عباس محمود رشاد صالح الدمنهوري، مرجع سابق ص 89-99

دون قدرة التلميذ التعبير الصحيح ، ولذلك قد يشعر بالنقص ، وهذا مايسبب له مضايقات متعددة تحول بينه وبين التركيز على الدراسة [121]

أ- العوامل العقلية :

يعتبر عامل الذكاء من أهم العوامل العقلية المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي وهو القدرة العامة الشاملة التي تمكن الفرد من أن يتصرف تصرفا عاديا ، وأن يفكر تفكيرا متزنا وأن يتكيف مع بيئته بكفاءة [122] وقد أثبتت عدد كبير من الدراسات السيكولوجية أن الذكاء ليس مجرد هبة وراثية لا تتغير ، إذ أمكن من خلال الدراسات الإحصائية تسجيل اختلاف درجة الارتقاء العقلي للأفراد بحسب اختلاف البيئة الاجتماعية والاقتصادية التي يعشون فيها فمثلا تبين أن الأطفال الذين يعيشون في مشجعة ومؤيدة ، لديهم فرصة كبيرة في تنمية نسبة الذكاء ، وتقوم الأسرة بدور حاسم في الارتقاء المعرفي باعتبارها البيئة الاجتماعية المباشرة والأولى التي ينمو فيها الفرد والإطار الاجتماعي الأول الذي يعامل الطفل ويتفاعل معه [123]

ب- العوامل الانفعالية :

الجانب الانفعالي مهم جدا في عملية التحصيل الدراسي ، وهو مرتبط أيضا بالأسرة ، فالحياة الأسرية التي يسودها الهدوء والاستقرار تساهم في توازن الانفعالات التلميذ التي

[121] يوسف مصطفى القاضي ، الإرشاد والنفس والتوجيه ، دار المرجع للنشر ، الطبعة الثانية الرياض ، 1981-ص 402

[122] عبد المجيد سيد منصور ، مرجع سابق ، 2000 ص 306

[123] معتز سيد عبد الله ، علم النفس الاجتماعي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1988 ص 43

بدورها تساعد على التركيز والمتابعة داخل الصف المدرسي بالإضافة إلى ذالك توصل بيرت BURT إلى أن 40% من المتخلفين دراسيا كانوا سريعي الانفعال والهيجان [124]

2- العوامل الموضوعية :

وترتبط هذه العوامل بالأسباب التي تكون خارج نطاق تحكم التلميذ ، وتتمثل هذه الأخيرة في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

أ- العوامل الاجتماعية :

يتأثر النمو النفسي والنمو الاجتماعي للفرد بالبيئة الاجتماعية والأسرية التي يعيش فيها ، فما يوجد في البيئة من ثقافة وتقاليد وعادات واتجاهات وميول ينعكس على الفرد ويوجه سلوكه ويعتبر التحصيل الدراسي وجها واحد من وجوه النشاط المختلفة التي يقوم بها ، والذي يرتبط هو الآخر بالنمو العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي له [125]

فما يوجد في البيئة الاجتماعية من مثيرات ، تساعد على التعلم كدور الثقافة ، والمكتبات ونوادي الإنترنت ، كلها عوامل تساعد على النهوض بفكر الفرد ، وفتح أمامه أفاق واسعة للتعلم واكتساب الخبرات المعرفية وبالتالي فهي تزيد نشاطاته العقلية ، واستغلالها في حالة النشاط المدرسي قد تكون له تأثير فعالية أكبر ، وقد يظهر ذلك من خلال النتائج المدرسية المتمثلة في التحصيل .

[124] عباس محمود ، رشاد صالح الدمنهوري ، **مرجع سابق** ، ص 88

[125] عبد الرحمن العسوي ، **علم النفس التعليمي** ، دار الرتب الجامعية ، موفير ، الطبعة الأولى لبنان 2000ص 136

ب- العوامل الاقتصادية :

تعتمد الأسرة في حياتها على عدد من المقومات الأساسية حتى تتمكن من القيام بوظيفتها كمؤسسة اجتماعية ، ومن بين هذه المقومات العمل الاقتصادي ، إذ يلعب المستوى الاقتصادي للآسرة دورا هاما في إشباع حاجات أفرادها الأساسية من مسكن ومأكل وملبس [126] وبعد ضعف الأسرة في هذا العامل الذي يبرز من خلال مؤثرات كتدني الدخل ، وكذا عدم القدرة على تلبية المستلزمات المدرسية كالكتب ، المجالات ومصادر الإطلاع المعرفي ، يعد عاملا يحد من تكافؤ الفرص في العملية التعليمية ويعتبر عاملا مهما في تحديد درجة التحصيل الدراسي للطفل ولأن المساواة والتفاوت الطبقي بين المتعلمين يعد أحد الميكانزمات الأساسية المؤثرة في العملية التعليمية ، فقد أشار لوتري LAUTRY إلى أن العلاقة الجدلية المرتبطة بين مسألة التحصيل الدراسي للتلميذ كعملية ديناميكية تتأثر بالظرف الاقتصادي الذي تعيشه أسرة المتمدرسين [127]

وعلى غرار ما ذكرناه فإن المشكل الاقتصادي الذي يثقل كاهل الأسرة حيال تحصيل أبنائها من المشكلات العريضة التي تؤدي في أخر المطاف إلى ظهور ما يسميه (محمد زيدان حمدان) بالمغيبات العقلية [128]

ج/العوامل الثقافية :

قد يؤثر الضعف في المستوى التعليمي للوالدين سلبا على التحصيل الدراسي للأبناء ، إذ يستطيع الوالدين مساعدة أبنائهم في حل الواجبات المنزلية والمدرسية ، حيث أن الوالدين الأميين لا يوجد لديهما اتجاهات إيجابية نحو المدرسة ، أو نحو التعليم بصفة عامة [129]

[126] محمد حسين ، **الأسرة ومشاكلها** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1985ص 52

[127] أحمد شبشوب ، **علوم التربية** ، دار التونسية للفن ، تونس ، 1991 ص 278

[128] محمد زيدان حمدان ، **التحصيل الدراسي لمفاهيم مشاكل حلول** ، دار التربية الحية ، 1996 ص 34

ولقد توصلت الدراسات إلى أن هناك علاقة كبيرة بين الظروف العائلية والفشل المدرسي أي أن التلاميذ الذين ينتمون إلى العائلات البسيطة خاصة في المستوى التعليمي للوالدين : هم أكثر تعرضا لحالات الفشل المدرسي [130]

ومن بين هذه الدراسات دراسة " سكوداك وسكيلز " SKODAK " إن معامل الارتباط بين مستوى تعليم الآباء وأبنائهم تقدر ب0.40 % ضف إلى ذلك فالبيئة الاجتماعية الأسرية المثيرة للاهتمام الفرد تؤدي إلى ظهورا لذكاء ، بينما البيئة التي تكبت الفرد تؤدي إلى عدم ظهوره [131]

ومن هنا فليس أن يميل أبناء العلماء أساتذة الجامعات وكبار الأطباء وغيرهم إلى امتهان مهن أبائهم دون أن يعزي ذلك لعوامل المحسوبية كما يتصور العامة من الناس ، وإنما القدرات العقلة موروثة إلى جانب مثيرات المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية والأفضل لأبناء هذه الفئات [132]

د. العوامل المدرسية:

هي من العوامل التي لها دور كبير في التأخر الدراسي من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى وهذا بسبب الانتظام في المواظبة على الدروس أو سوء التدريس أو فشل المدرس في عمله أو سوء التنظيم التربوي ، فالتغيب المدرسي لفترات طويلة ومتقطعة

[129] عبد الرحمن العسوي ، **معالم علم النفس التربوي** دار النهضة العربية بيروت ، 1984-ص 299

[130] محمد صادق ، **مجلة التربية** ، مؤسسة دار العلم ، قطر ، 1992ص 63

[131] عبد الرحمن العسوي ، ص 299

[132] عبد الرحمن العيساوي ، ص 51

ومتكررة من شأنه أن يفوت التلميذ كثيرا من الدروس مما يسبب له عائقا في استيعاب المعلومات الجديدة ، وبالتالي قد يؤدي إلى الفشل وعدم القدرة على مسايرة الفصل [133]

و ما يمكن استخلاصه من ما سبق هو أن التحصيل الدراسي يشير إلى حصيلة المعرف المكتسبة أو المهارات المكتسبة من خلال عملية معينة تجري في إطار المؤسسات التعليمية باختلاف صفوفها الدراسية.

ويعمل التحصيل كأداة تمكننا من قياس حجم المعلومات المكتسبة إلا نتائج التحصيل الدراسي يجب مراقبتها ومراعاة عدة عوامل لأن ذلك يعود على تداخل وتكامل عدة عوامل فيما بينها ، فليس الذكاء كاف للرفع من مستوى التحصيل ، إن لم يكن هناك شروط أخرى تدعم سير عمليات اكتساب المعلومات تلك الشروط قد تكون اجتماعية ، ثقافية واقتصادية والتي لها هي الأخرى جانب في التأثير على نتائج التحصيل المدرسي لدى التلميذ .

[133] محمد منير مرسي ، **المعلم والمبادئ التربية** ، مكتبة لأنجلو المصرية ، القاهرة 1993 ص 19

الباب الثاني:

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الخامس: منهجية الدراسة الميدانية.

تمهيد.

1 ـ مجال الدراسة.

2 ـ عينة الدراسة.

3 ـ أدوات البحث و الهدف من الدراسة.

4 ـ صعوبات البحث.

5 ـ خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن الدراسة الميدانية هي الجانب الأكثر أهمية في البحوث الاجتماعية ، الهدف منها تدعيم الدراسة النظرية و يتجلى ذلك من خلال البحث و الاستطلاع و الملاحظة التي تخص الظاهرة المدروسة و تجميع تلك المعطيات المستقاة من الميدان و تحليلها و تفسيرها للتوصل إلى النتائج

فنجاح أي دراسة ميدانية يتوقف على كيفية معالجة موضوعها لأن صحتها و سلامتها تقوم على المنهجية المتبعة و هذا عن طريق تحديد مراحلها و مجالاتها حيث يجب على الباحث اتباع جملة من القواعد و الملاحل المنظمة و المترابطة من أجل الكشف عن أسباب الظاهرة و التوصل إلى النتائج المترتبة عنها بتحديد مجالات الدراسة و مكانها و زمانها و تحديد العينة و كيفية اختيارها

1 مجال الدراسة:

1-1 المجال المكاني: أجريت الدراسة الميدانية الخاصة بتوزيع استمارات الاستبيان على مستوى جمعية ترقية المدرسة للدروس الخصوصية مساحتها 300 م^2 ، عدد التلاميذ بهذه الجمعية 350 تلميذا في مختلف الأطوار : ابتدائي، متوسط، ثانوي. يؤطر هؤلاء التلاميذ 15 أستاذا و ثلاث معلمين.
التعريف بهذه الجمعية: تقع هذه الجمعية بحي باب الشارف قرب مسجد عبد الرمان بن عوف بمقابل محلات بيع الزيوت تحتوي على 12 قاعة.

1-2 المجال الزماني: أما عن زمن إجراء الدراسة فقد كان في موسم 2011/2010 حيث أجريت دراسة استطلاعية تم فيها صياغة بعض الأسئلة أما الدراسة الميدانية فأجريت في بداية شهر فيفري ، تم خلالها توزيع و استرجاع استمارات الاستبيان.

2 **عينة الدراسة وطريقة اختيارها:** هناك جملة من الأساليب التي تدعو الباحث إلى استخدام العينات في البحوث العلمية، وذلك عندما يتعذر الوصول إلى جميع مفردات المجتمع محل البحث وارتفاع تكلفة البحث بطريقة المسح الشامل والحاجة إلى السرعة في الحصول على النتائج ويقصد من العينة هو عدد محدود من مفردات مجتمع البحث المراد دراسته والعينة هي جزء يتم اختياره لمواصفات خاصة.[134]

وتتم عملية جمع البيانات الإحصائية في أي دراسة ميدانية والتي تعتبر قيم المشاهدات التي يجريها الباحث عن طريقتين:

1/ طريقة العينة

2/ طريقة المسح الشامل.[135]

و على هذا حاولنا القيام بالمسح الشامل لمجتمع البحث بهدف الوصول إلى الدلالة في التحليل وحتى نتأكد من أن هذه الظاهرة التي يمارسها كل أفراد العينة تستطيع بواسطتها التأكد من الافتراضات التي انطلقنا فيها في الدراسة.

[134] إبراهيم البيومي غانم ، **مناهج البحث وأصول التحليل في العلوم الاجتماعية** ، مكتبة الشروق الدولية القاهرة ، 2008م ص 120.

[135] كامل فليفل فتحي حمدان ، **الإحصاء** ، دار المناهج ، عمان 2005، ص 13

و يحتاج الباحث دائما أثناء دخوله إلى الميدان إلى مجتمع البحث و في ذلك قد يحتاج إلى عينة من المجتمع الأصلي أو قد يعتمد على المسح الشامل و بالتالي يتوقف نوع المفردات أو الوحدات التي تدخل في العينة على نوعية مشكلة الدراسة.[136]

و تختلف العينات باختلاف طرق اختيارها و يطلق على عملية الاختيار المعاينة و توجد عدة طرق للمعاينة و نحن في هذا الموضوع و باعتبارنا اعتمدنا على جمعية ترقية المدرسة فإننا قمنا بعملية المسح الشامل و ذلك للعدد الكلي 97 فردا.

3 **أدوات البحث**

- ✓ **أدوات البحث :**نظرا لطبيعة الموضوع و نوعية الدراسة و نظرا أيضا إلى أن مجتمع البحث لديه مستوى علمي اعتمدنا على الاستبيان كأداة لجمع البيانات الضرورية لعملية البحث و التي احتوت على 38 سؤالا و قسمت إلى أربعة محاور بحسب مقتضيات الإشكالية و فرضيات البحث ، المحور الأول تضمن البيانات العامة ،المحور الثاني المنهاج الدراسي، المحور الثالث وضعية الأقسام ، المحور الرابع كفاءة الأساتذة .

[136] ابراهيم البيومي ابراهيم غانم ، **مناهج البحث و أصول التحليل في العلوم الاجتماعية**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة: 2008 ، ص 125.

الفصل السادس: تحليل النتائج و مناقشتها.

1. عرض النتائج و تحليلها.
2. الاستنتاجات الخاصة بكل فرضية.
3. خاتمة.

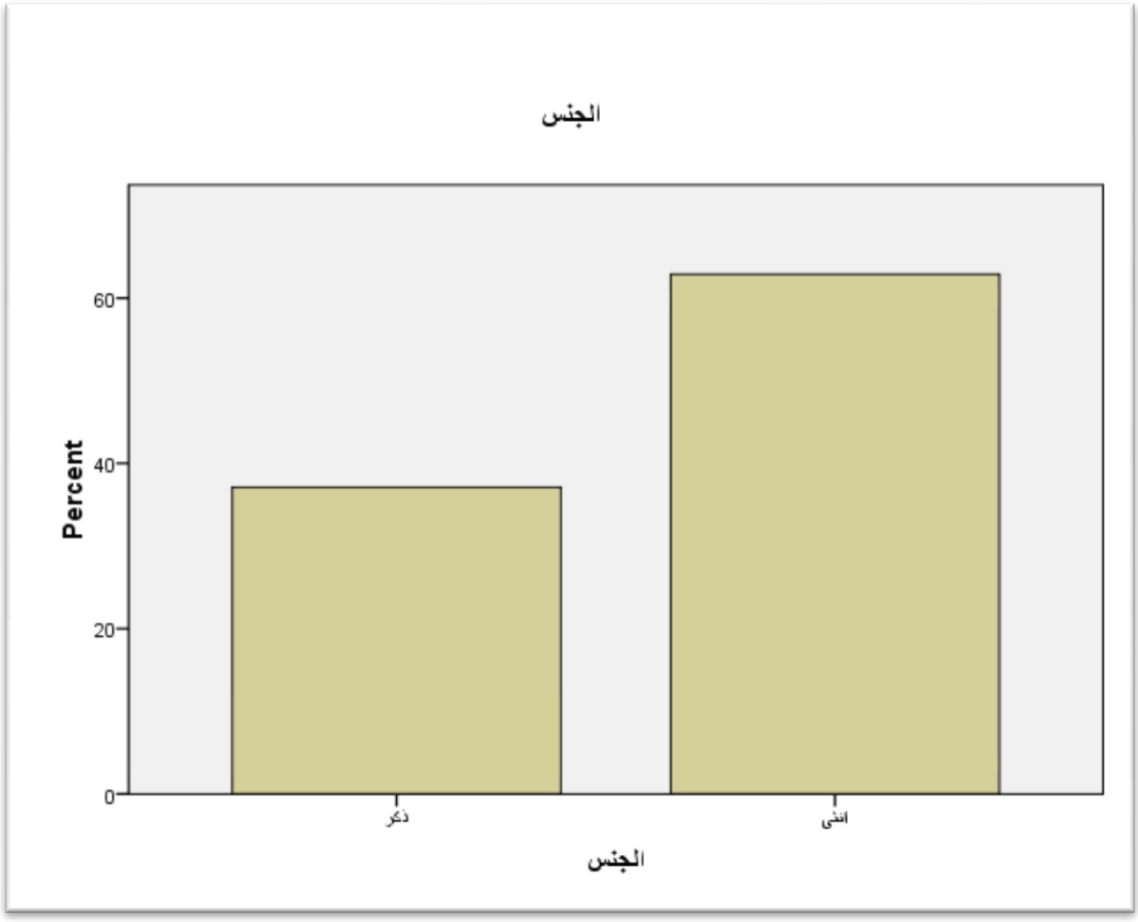
1 -عرض البيانات الشخصية.

1-1 خصائص العينة :

الجدول رقم 01: توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	36	%37.1
انثى	61	%62.9
المجموع	97	%100.0

المخطط رقم 1: توزيع العينة حسب الجنس

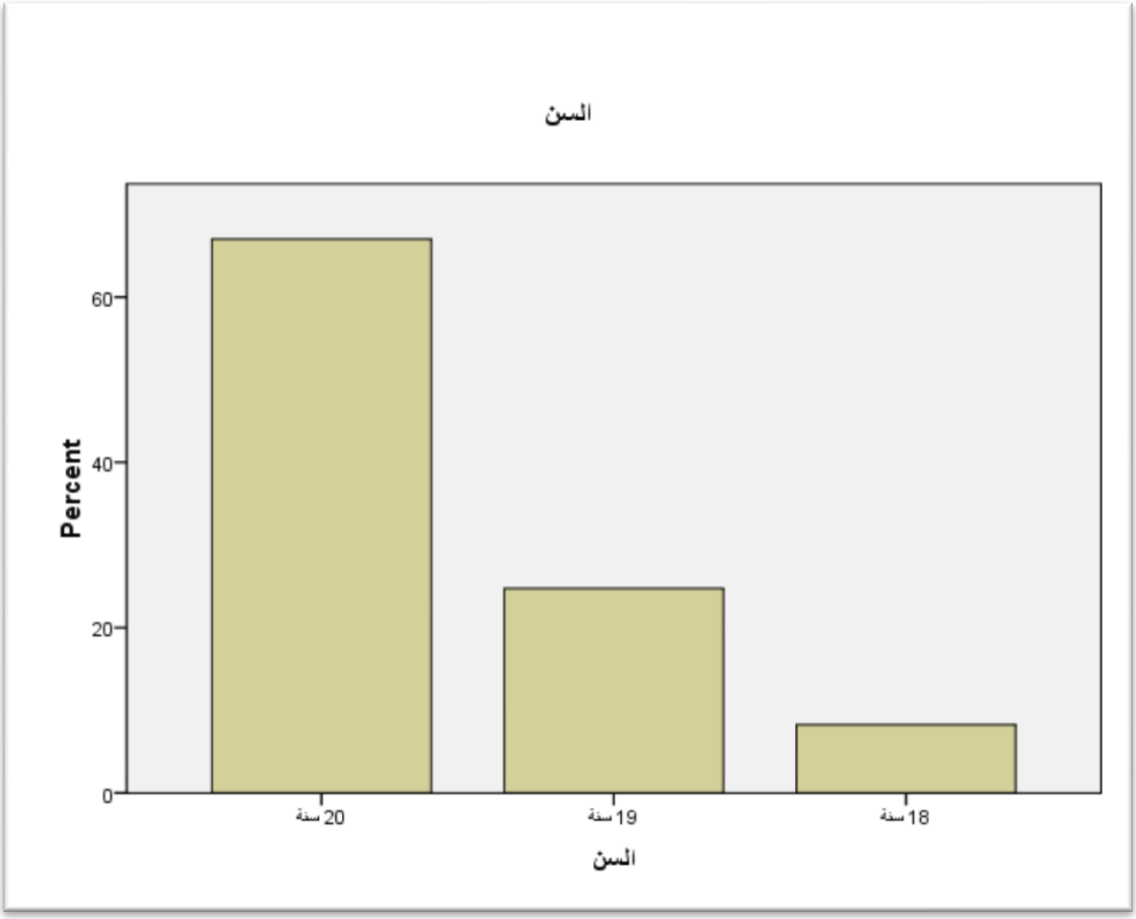


يتضح من الجدول رقم 01 أن العينة أو مجتمع البحث يتكون من الجنسين بحيث أن الذكور 36 بنسبة 37.01 % و الإناث 61 بنسبة 62.9% و هذا الذي يمثله المخطط البياني بحيث أن نسبة الإناث اللواتي يأخذن الدروس الخصوصية أكثر من الذكور في هذه الجمعية.

الجدول رقم 02 : توزيع العينة حسب السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية
18 سنة	8	%8.2
19 سنة	24	%24.7
20 سنة	65	%67.0
المجموع	97	%100.0

المخطط رقم 2: يبين توزيع العينة حسب السن

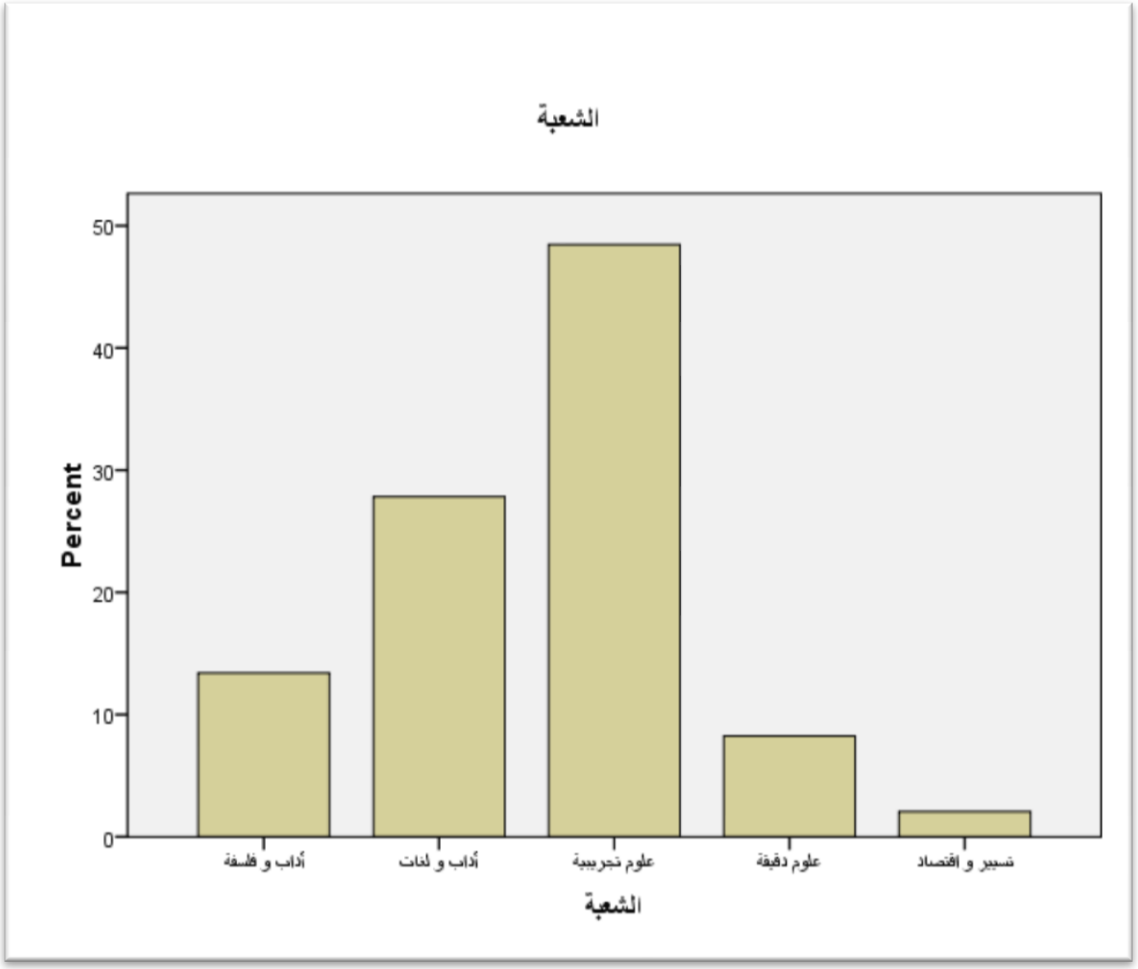


يتضح من الجدول رقم 02 أن مجتمع البحث يمتد من سن 18 إلى 20 سنة بحيث أن أعلى نسبة تمثل التلاميذ الذين أعمارهم 20 سنة الذين يقبلون على الدروس الخصوصية بحيث تمثل نسبتهم 67% ثم تليها سن 19 سنة بنسبة 24.7% و أخيرا سن 18 بنسبة 8.2% هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الدروس الخصوصية لدى فئة العشرين سنة تحمل دلالة واضحة حيث أن هؤلاء التلاميذ يعانون ضعفا يعود إلى الرسوب في السنوات السابقة. و أيضا التخوف من عدم النجاح مع عدم الحصول على فرصة لإعادة السنة في إطار التمدرس و هذا ما يتأكد بشكل دقيق مع هذا المخطط.

الجدول رقم 03: توزيع العينة حسب الشعبة

الشعبة	التكرارات	النسبة المئوية
أداب و فلسفة	13	%13.4
أداب و لغات	27	%27.8
علوم تجريبية	47	%48.5
علوم دقيقة	8	%8.2
تسيير و اقتصاد	2	%2.1
المجموع	97	%100.0

المخطط رقم 3: يبين توزيع العينة حسب الشعبة

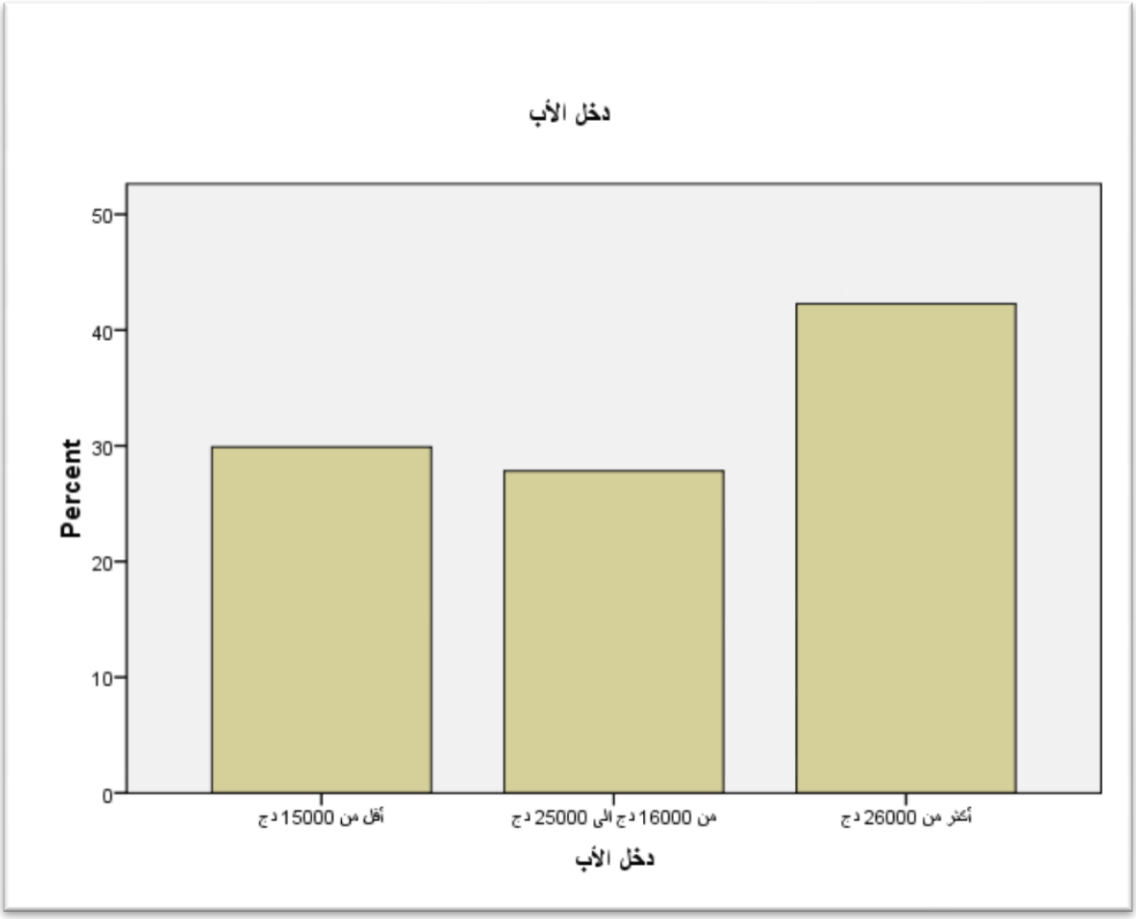


أما بالنسبة للجدول رقم 03 و الذي يمثل الشعبة بالنسبة لأفراد العينة فإن الطلبة المقبلين على الدروس الخصوصية ينتمون إلى 5 شعب أساسية تمثل فيها شعبة العلوم التجريبية أكبر نسبة بـ 48.5% تليها شعبة الآداب و اللغات بنسبة 27.8% تأتي بعدها شعبة الآداب و الفلسفة بنسبة 13.4% ثم العلوم الدقيقة بنسبة 8.2% و أخيرا شعبة التسيير و الاقتصاد بنسبة 2.1% ، هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الاقبال على الدروس الخصوصية تتدخل فيه عوامل عديدة فالتوجه الكبير نحو شعبة العلوم التجريبية يعبر عن التوجه التكنولوجي و العلمي لمسايرة العولمة و خلق اقتصاد المعرفة أما بقية التخصصات فتعود إلى طبيعة رغبة كل طالب و هذا ما يؤكده هذا المخطط بحيث تشكل عملية الاقبال على الدروس الخصوصية بحسب الشعب على شكل هرم يرتفع عند شعبة العلوم التجريبية بحيث يأخذ في الانخفاض عند شعبة الأدب و اللغات ثم شعبة الآداب و الفلسفة بشكل تدريجي، و يشكل منتصف في حين ينخفض بشدة عند العلوم الدقيقة و علوم التسيير و الاقتصاد.

الجدول رقم 04: توزيع العينة حسب دخل الأب.

دخل الأب	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 15000 دج	29	%29.9
من 16000 دج الى 25000 دج	27	%27.8
أكثر من 26000 دج	41	%42.3
المجموع	97	%100.0

المخطط رقم 4: يبين توزيع العينة حسب دخل الأب



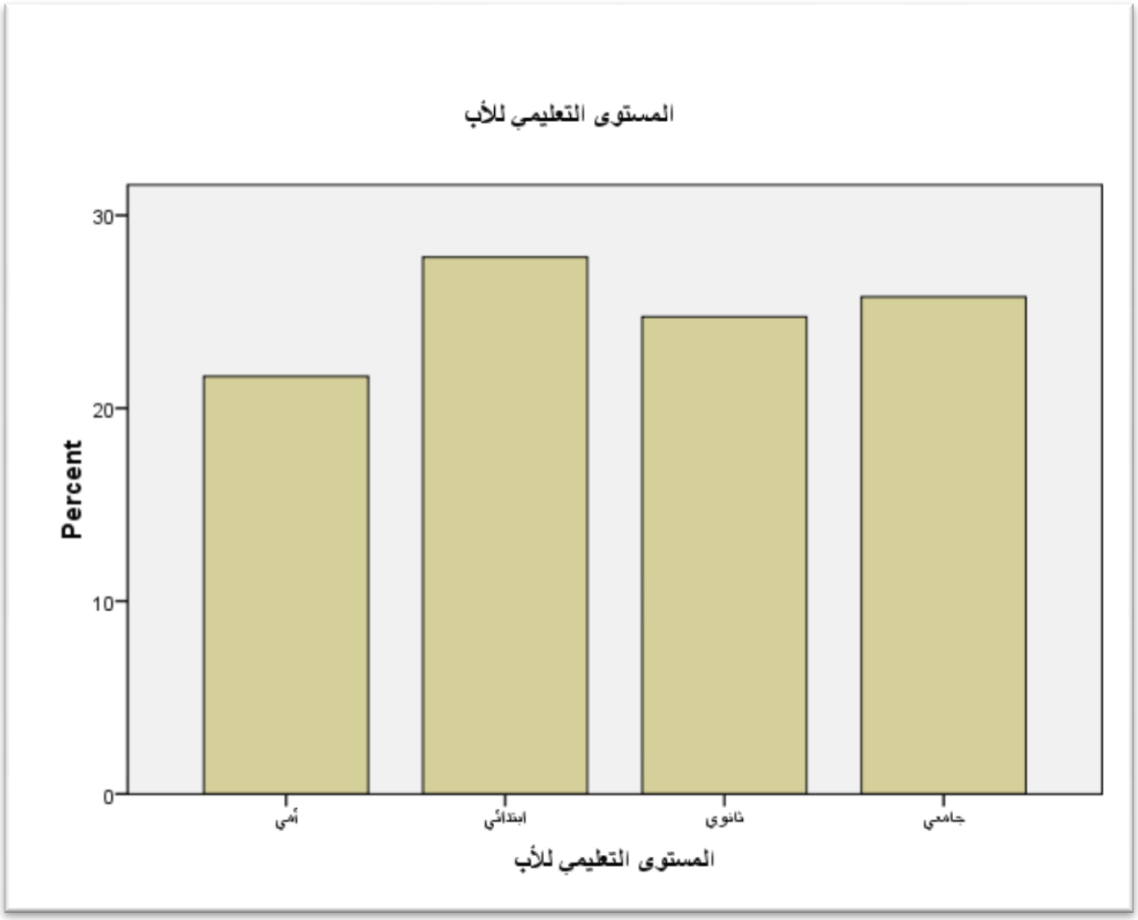
من خلال الجدول يتبين لنا أن أفراد العينة الذين ينتمون إلى مستوى اقتصادي مرتفع يبلغ نسبة 42.3% و بالتالي يستطيع أبنائها تلقي دروس خصوصية في أغلب المواد الدراسية ثم تأتي فئة الأقل من المتوسط بنسبة 29.9% هؤلاء لا يستطيعون تقديم إلا مادة أو مادتين من الدروس الخصوصية لأبنائهم في حين أن الطبقة المتوسطة من الدخل 15000 دج إلى 25000دج و هي عادة طبقة الموظفين تشكل نسبة 27.8% يستطيعون تدريس أبنائهم المواد الأساسية.

نستطيع أن نقول أن المستوى الاقتصادي له علاقة مباشرة بظاهرة الدروس الخصوصية ذلك أنه لو لم تتوفر القدرة المالية من طرف الأسر على تسديد نفقات الدروس الخصوصية لزالت هذه الظاهرة. كذلك هذا الجدول يقدم لنا دلالة سوسيولوجية مهمة في هذا البحث بحيث أنه كلما قل الدخل كلما تناقصت النسبة التي تأخذ الدروس الخصوصية لأنها مكلفة و بالتالي فإن ذوي الدخل المحدود ليس أنهم لا يريدون و إنما لا يستطيعون تلبية هذه الحاجة التي أصبحت ملحة.

الجدول رقم 05 : توزيع العينة حسب المستوى التعليمي للأب .

المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسبة المئوية
أمي	21	%21.6
ابتدائي	27	%27.8
ثانوي	24	%24.7
جامعي	25	%25.8
المجموع	97	%100.0

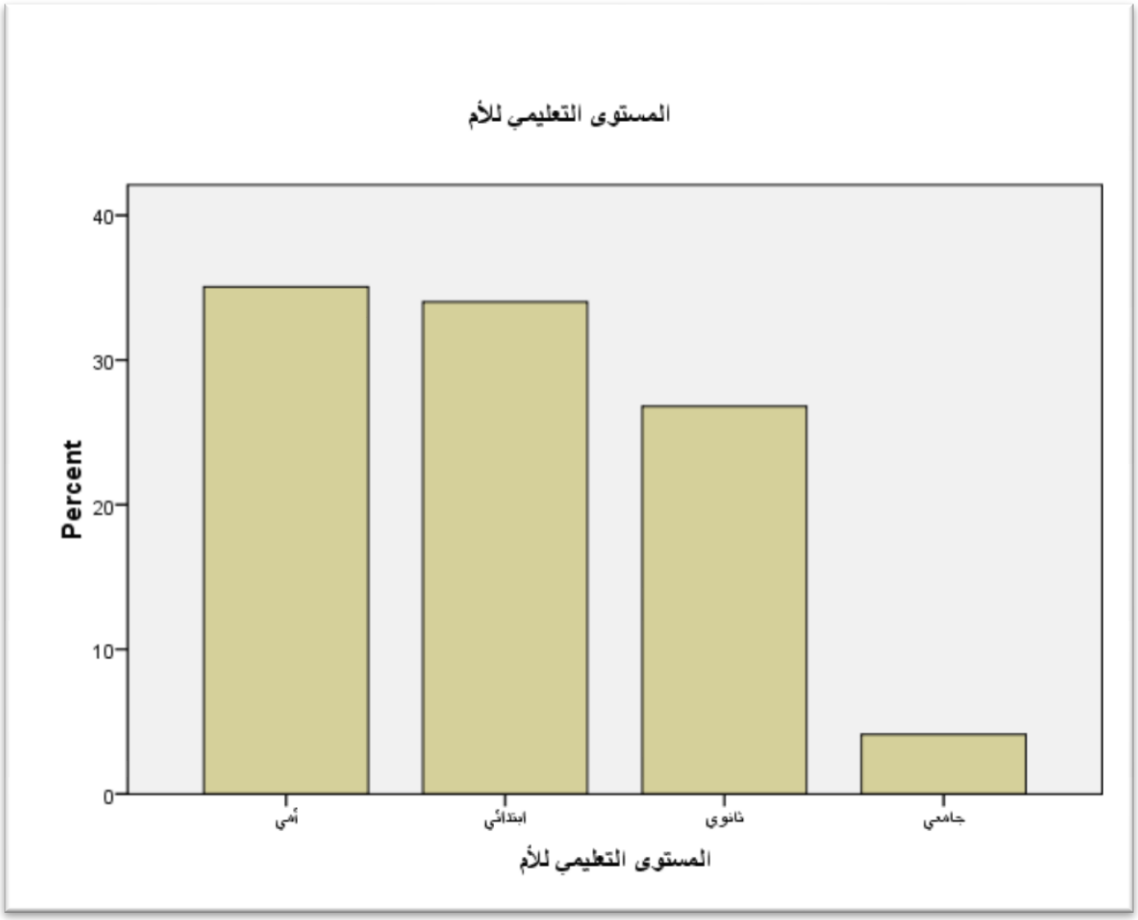
المخطط رقم 5: يبين توزيع العينة حسب المستوى التعليمي للأب



الجدول رقم 06: توزيع العينة حسب المستوى التعليمي للأم.

المستوى التعليمي للأم	التكرارات	النسبة المئوية
أمي	34	%35.1
ابتدائي	33	%34.0
ثانوي	26	%26.8
جامعي	4	%4.1
المجموع	97	%100.0

المخطط رقم 06: توزيع العينة حسب المستوى التعليمي للأب .



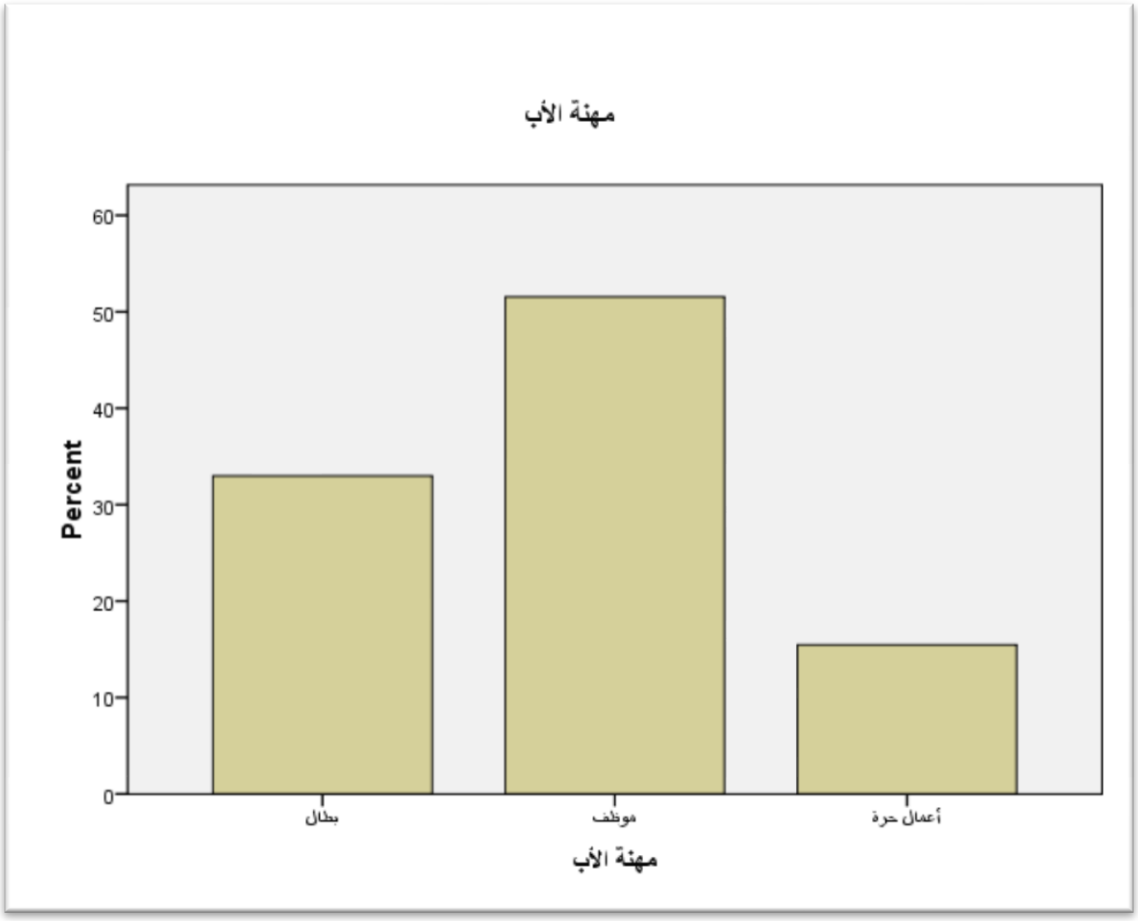
يمثل الجدول 05 المستوى التعليمي لآباء التلاميذ الذين يقبلون على الدروس الخصوصية في هذه الجمعية بحيث تتوزع النسب بشكل متقارب مع المستويات التعليمية من الأمي بنسبة 21.6% إلى الثانوي 24.7% إلى الجامعي 25.8% إلى الابتدائي 27.8% و الذي يمثل أكبر نسبة و هذا إن دل على شيء إنما يدل على إقبال أبناء جميع أصناف الأولياء على الدروس.

في حين لوحظ أن الجدول 06 يختلف عن الجدول السابق بحيث أن المستوى التعليمي للأم سجلت أعلى نسبة في فئة الأميين و ذلك بنسبة 35.1 % تليها المستوى الابتدائي بنسبة 34.1% ثم المستوى الثانوي بنسبة 26.8% و أخيرا المستوى الجامعي بنسبة 4.1% و يلاحظ هنا أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي كلما قلت نسبة التلاميذ الذين يقبلون على الدروس الخصوصية و هذا يحمل دلالة مهمة تتضمن أن الأم تلعب دورا أساسيا في مساعدة التلاميذ في عملية التحصيل.

الجدول رقم 07: توزيع العينة حسب مهنة الأب:

مهنة الأب	التكرارات	النسبة المئوية
بطال	32	%33.0
موظف	50	%51.5
أعمال حرة	15	%15.5
المجموع	97	%100.0

المخطط رقم 07: توزيع العينة حسب مهنة الأب:



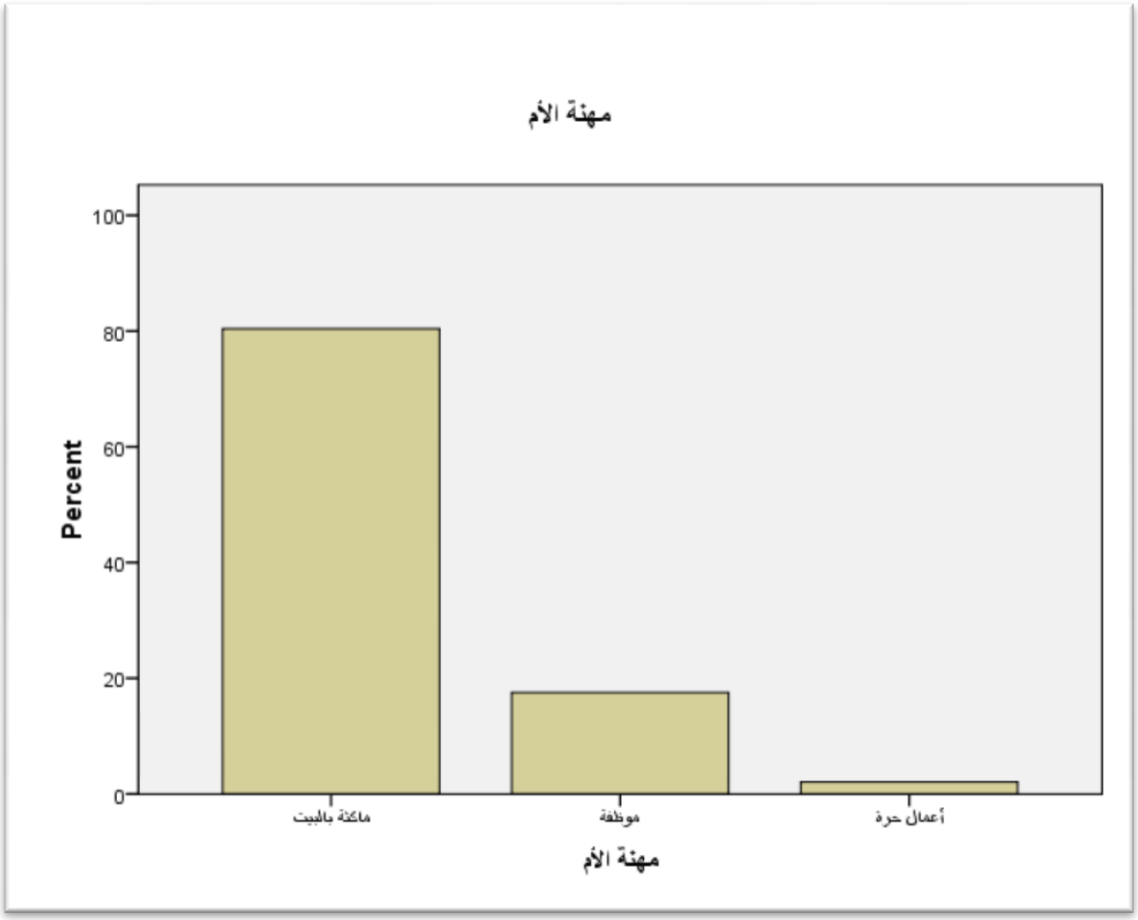
بالنسبة للجدول رقم 07 و الذي يمثل لنا مهنة الأب فإنه يتضح لنا جليا أن أفراد العينة ينتمون إلى فئات مهنية مختلفة تتوزع مابين فئة البطالين و فئة الموظفين و فئة الأعمال الحرة بحيث تمثل فئة الموظفين أكبر نسبة يقبل الأبناء على الدروس الخصوصية بنسبة

51.5% أي نصف المبحوثين و تليها بعد ذلك فئة البطالين بنسبة 33% ثم فئة الأعمال الحرة بـ 15.5% و هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن فئة الموظفين في المجتمع هي الأكثر حرصا على تدريس أبنائهم داخل الجمعيات لكون تكلفة تدريس المواد مناسبة لدخل الموظفين عموما ، في حين أن أبناء البطالين يقبلون على الدروس الخصوصية لأمل تعويض معاناة آبائهم و يقل إقبال أبناء الأعمال الحرة بسبب مزاولة الدروس داخل البيت بتكلفة أكثر.

الجدول رقم 08: توزيع العينة حسب مهنة الأم:

مهنة الأم	التكرارات	النسبة المئوية
ماكثة بالبيت	78	%80.4
موظفة	17	%17.5
أعمال حرة	2	%2.1
المجموع	97	%100.0

المخطط رقم 08: توزيع العينة حسب مهنة الأم:



بالنسبة لهذا الجدول يمكن أن يقدم لنا دلالة كبيرة جدا و هو أن نسبة المقبلين على الدروس الخصوصية عند ملاحظتنا بمهنة الأم نجده أكبر بنسبة تمثلها الماكثات 80.4% و 17.5% بالنسبة للموظفات و 2.1% بالنسبة للواتي يمارسن الأعمال الحرة. و هذا يدل على تحفيز الماكثات بالبيت لبناتهن على مزاولة الدروس من أجل النجاح.

تحليل البيانات الخاصة بالفرضية الأولى

يؤدي كثافة المنهاج الدراسي لدى الأقسام النهائية إلى إقبال الطلاب على الدروس الخصوصية

الجدول رقم 09 : طبيعة البرنامج في القسم النهائي.

طبيعة برامج المواد في القسم النهائي	التكرار	النسبة المئوية
مكثف جداً	69	71.1 %
مكثف	22	22.7 %
نوعاً ما	6	6.2 %
المجموع	97	100.0%

بالنسبة لهذا الجدول و الذي يمثل موقف التلاميذ من طبيعة البرنامج في الأقسام النهائية فإننا تحصلنا على نسبة 71.1% من المستجوبين صرحوا بأن البرامج في المواد مكثفة جدا في حين أجاب 22.7% منهم بأن البرنامج مكثف أما الباقي من المستجوبين أقروا بأن البرنامج مكثف نوعا ما و كانت نسبتهم 6.2% .

هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أنه في كل الإجابات هناك إقرار بكثافة المنهاج الدراسي و بالتالي صعوبة التحصل الدراسي و من ثمة اللجوء إلى الدروس الخصوصية لاستدراك الضعف.

الجدول رقم 10: المواد التي يعاني فيها التلاميذ نقصا.

ما هي طبيعة المواد التي تعاني فيها نقصا؟	التكرار	النسبة المئوية
لغات أجنبية	42	43.3 %
مواد علمية	39	40.2 %
مواد أدبية	16	16.5 %
المجموع	97	100.0%

في هذا الجدول و الذي يمثل المواد التي يعاني فيها التلاميذ نقصا و بالتالي يتجهون نحو الدروس الخصوصية فإننا نلاحظ نسبة 43.3% تعاني نقصا في اللغات الأجنبية ثم نسبة 40.2% في المواد العلمية و هي نسبة متقاربة جدا بينما نجد المواد الأدبية بنسبة صغيرة 16.5% و هذا يدل بشكل واضح على أن إقبال التلاميذ يكون أكثر في اللغات الأجنبية لمسايرة العولمة و المواد العلمية كالرياضيات و الفيزياء لتشعب التخصصات بعد النجاح في البكالوريا.

الجدول رقم 11 : حجم البرنامج في القسم النهائي.

حجم البرنامج في القسم النهائي	التكرار	النسبة المئوية
طويل	75	% 77.3
قصير	7	%7.2
نوعاً ما	15	%15.5
المجموع	97	%100.0

في هذا الجدول نجد أن معظم أعضاء مجتمع الدراسة صرحوا على أن البرنامج طويل و ذلك بنسبة 77.3% في حين أن 15.5% صرحوا بأن البرنامج طويل نوعا ما ، أما الباقي و الذي تشكل نسبتهم 7.2% فقد صرحوا أن البرنامج قصير و هذا يؤكد بشكل واضح أن

كثافة المنهاج الدراسي في الأقسام النهائية أمرا مؤكدا و دافع أساسي وراء طلب الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 12 : مساهمة الدروس الخصوصية في رفع المستوى في الفصل الأول.

هل ساهمت الدروس الخصوصية في رفع مستواك في الفصل الأول؟	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	72	%74.2
لا	25	%25.8
المجموع	97	%100.0

يتضح من هذا الجدول أن الدروس الخصوصية قد ساهمت بشكل كبير في رفع المستوى في الفصل الأول بحيث نجد أن نسبة 74.2 % من المستجوبين قد أكدوا أن الدروس الخصوصية استطاعت أن تستجيب للنقص الذي كان التلاميذ يعانونه من جراء البرنامج المطبق في الأقسام النهائية في حين نجد أن 25.8% أجابوا بعدم الاستفادة من الدروس الخصوصية بشكل كبير.

الجدول رقم 13: علاقة الجنس و طبيعة البرنامج.

طبيعة البرنامج / الجنس	مكثف جدا		مكثف		نوعا ما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%		
ذكر	27	75%	7	19,40%	2	5,60%	36	37,10%
أنثى	42	68,90%	15	24,60%	4	6,60%	61	62,90%
المجموع	69	71,10%	22	22,70%	6	6,20%	97	%100%

يوضح هذا الجدول و الذي حاولنا فيه إقامة العلاقة مابين جنس المبحوثين و طبيعة البرنامج للتأكد من إمكانية الجنسين تجاه البرنامج ووجدنا أن كلا الجنسين يؤكد على أن البرنامج مكثف جدا في القسم النهائي بحيث أن الذكور بنسبة 75% و الإناث بنسبة 68.9% من بين مجموع 71.1% مما يبين التقارب بينهما كما سجلت 24.6% للإناث مقابل 19.4% للذكور

في الإجابة على أن البرنامج مكثف و هذا من مجموع 22.7% و يبقى 6.6% من الإناث أجبن أن البرنامج مكثف نوعا ما مقابل 5.6% للذكور و هذا أيضا بشكل متقارب.

هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن كلا الجنسين يؤكدان أن السبب في اللجوء إلى الدروس الخصوصية هو البرنامج الذي يعد مكثف جدا و بالتالي يصعب التحكم في كل المواد خاصة التي تدخل في الامتحانات.

الجدول رقم 14: خاص بالجنس وعلاقته بالمواد التي يعاني منها النقص.

المواد التي تعاني منها نقصا / الجنس	لغات أجنبية		مواد علمية		مواد أدبية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%		
ذكر	19	52,80%	11	30,60%	6	16,70%	36	37,10%
أنثى	23	37,70%	28	45,90%	10	16,40%	61	62,90%
المجموع	42	43,30%	39	40,22%	16	16,50%	97	%100%

إذا حاولنا تفحص الجدول رقم 14 و حتى نقيم العلاقة مابين الجنس و المواد التي يعاني منها التلاميذ النقص فإنه يتبين أن الذكور يجدون صعوبة في مادة اللغات بنسبة 52.8% مقابل 37.7% للإناث من مجموع 43.3% في حين نجد العكس في المواد العلمية فالإناث يعانون نقصا كبيرا بنسبة 45.9% مقابل 30.6% للذكور من مجموع 40.22% في حين سجل تقارب ما بين الذكور و الإناث في المواد الأدبية.

و من هنا يمكن القول أن الذكور يعانون من اللغات الأجنبية في حين أن الإناث يعانين من المواد العلمية و لكن مع هذا التفاوت في النقص فـ'ن اللجوء إلى الدروس الخصوصية أمر قائم مشتلاك مابين الجنسين.

الجدول رقم 15: العلاقة بين مواد الدروس الخصوصية و طبيعة البرامج.

مواد الدروس الخصوصية / طبيعة البرنامج	لغات		مواد علمية		مواد أدبية		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%		
مكثف جدا	14	20,30%	46	66,70%	9	13%	69	100%
مكثف	8	36,40%	10	45,50%	4	18,20%	22	100%
نوعا ما	4	66,70%	2	33,30%	0	0%	6	100%
المجموع	26	26,80%	58	59,80%	13	13,40%	97	100%

بالنسبة لهذا الجدول و الذي يمثل العلاقة بين مواد الدروس الخصوصية و طبيعة البرامج في القسم النهائي يتبين لنا أن المواد التي يأخذ فيها التلاميذ الدروس الخصوصية تتوزع على اللغات الأجنبية و المواد العلمية و المواد الأدبية ولكن التركيز على المواد العلمية حيث يرى المبحوثون أن البرامج فبي القسم النهائي مكثفة جدا بنسبة 66.7% مقابل اللغات 20.3% و المواد الأدبية 13% هذا بالنسبة للبرامج المكثفة جدا بينما بالنسبة للتلاميذ الذين يرون أن البرامج مكثفة فإن النسبة مرتفعة عند التلاميذ الذين يقومون في الدروس الخصوصية في المواد العلمية بنسبة 45.5% بينما اللغات 36.4% و المواد الأدبية 18.2% و تأتي إجابة المبحوثين في خانة نوعا ما بنسبة 66.7% بالنسبة للغات و يقابلها 33.3% بالنسبة لمواد العلمية في حين لم تسجل أي نسبة في المواد الأدبية و هذا يدل بشكل واضح على أن طبيعة البرامج في الأقسام النهائية دفعت بالتلاميذ إلى الطلب وراء الدروس الخصوصية بحيث كل المواد التي يتلقى فيها التلاميذ دروس الدعم سواء كانت لغات أو مواد علمية أو أدبية يؤكد التلاميذ أن البرنامج في القسم النهائي مكثف جدا و بالتالي ضرورة اللجوء إلى الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 16: العلاقة ما بين طبيعة البرنامج و الاستفادة من الدروس الخصوصية.

الاستفادة من الدروس الخصوصية / طبيعة البرنامج	نعم		لا		المجموع	
	ك	%	ك	%		
مكثف جدا	59	60.82%	10	10.30%	69	71.13%
مكثف	21	20.37%	1	1.03%	22	22.68%
نوعا ما	4	4.12%	2	2.06%	6	6.19%
المجموع	84	86,60%	13	13,40%	97	100%

يبين هذا الجدول العلاقة بين طبيعة البرنامج في القسم النهائي و مدى الاستفادة من الدروس الخصوصية بحيث أن التلاميذ الذين يرون أن البرنامج مكثف جدا 60.82% منهم استفادوا من الدروس الخصوصية في حين أن 10.30% منهم فقط أجابوا بلا. أما الذين يرون أن البرنامج مكثف 20.37 % منهم استفادوا من الدروس الخصوصية في حين أن الذين أجابوا بلا كانت نسبتهم 01.03% فقط. أما التلاميذ الذين يرون أن البرنامج مكثف نوعا ما تراوحت نسبتهم 04.12% استفادوا هم الآخرين من الدروس الخصوصية في حين أن الذين لا يرون أنهم استفادوا من الدروس الخصوصية يمثلون 13.40% فقط.

و هذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن كثافة البرنامج الدراسي مرتبط بإقبال الطلبة على الدروس الخصوصية كبديل لتشعب و كثافة البرامج ويدل كذلك على رغبة الطالب في إيجاد حلول لتبسيط و تسهيل هذا البرنامج.

الجدول رقم 17: طبيعة البرامج في القسم النهائي و تكلفة الدروس الخصوصية.

طبيعة برامج المواد في القسم النهائي / تكلفة الدروس الخصوصية		لا	نعم	المجموع
مكثف جداً	التكرارات	18	51	69
	النسبة %	18.6%	52.6%	71.1%
مكثف	التكرارات	12	10	22
	النسبة %	12.4%	10.3%	22.7%
نوعاً ما	التكرارات	4	2	6
	النسبة %	4.1%	2.1%	6.2%
المجموع	التكرارات	34	63	97
	النسبة %	35.1%	64.9%	100.0%

من خلال الجدول الذي أمامنا و الذي يمثل الربط ما بين طبيعة برامج المواد التي تتوزع على ثلاث اقتراحات مكثف جدا و مكثف و نوعا ما و تكلفة الدروس الخصوصية يتضح لنا أن 71.7% يرون بأن برامج المواد في القسم النهائي مكثفة جدا و تتوزع هي الأخرى على 52.6% ترى أن البرامج مكثفة جدا و أن الدروس الخصوصية مكلفة مقابل 18.6% التي ترى بأن البرامج مكثفة جدا و لكن الدروس الخصوصية غير مكلفة ثم هناك نسبة 22.7% ترى أن البرامج مكثفة موزعة على 12.4% لا تعتقد أن الدروس الخصوصية تكلف في حين 10.3% تعتقد أن الدروس الخصوصية مكلفة و تبقى نسبة 2.1% من المبحوثين الذين أكدوا تكلفة الدروس الخصوصية و هذا يوضح أن كثافة المنهاج الدراسي في الأقسام النهائية ساهم في إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية رغم التكلفة التي تتميز بها.

الجدول رقم 18: يمثل طبيعة المواد التي يعاني منها نقصا و طبيعة المواد التي يأخذ فيها التلاميذ الدروس الخصوصية.

طبيعة مواد الدروس الخصوصية. / طبيعة المواد التي يعانى منها نقصا		لغات	مواد علمية	مواد ادبية	المجموع
لغات أجنبية	التكرارات	14	20	8	42
	النسبة %	14.4%	20.6%	8.2%	43.3%
مواد علمية	التكرارات	8	30	1	39
	النسبة %	8.2%	30.9%	1.0%	40.2%
مواد ادبية	التكرارات	4	8	4	16
	النسبة %	4.1%	8.2%	4.1%	16.5%
المجموع	التكرارات	26	58	13	97
	النسبة %	26.8%	59.8%	13.4%	100.0%

نلاحظ أن هذا الجدول يوضح أنه بالنسبة للمواد التي يقوم فيها التلاميذ بالدروس الخصوصية تمثل أعلى نسبة 59.8% المواد العلمية فيما أكبر نسبة 30.9% يعاني منها التلاميذ نقصا في نفس الوقت يقوم التلاميذ فيها بالدروس الخصوصية ثم تأتي اللغات التي يقوم التلاميذ فيها بالدروس الخصوصية بنسبة 14.4% و المواد الأدبية 4.1% و لهذا يمكن القول أن من بين الأسباب التي أدت بالتلاميذ إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية هو النقص الملحوظ في المواد أثناء الدراسة الثانوية.

الجدول رقم 19: خاص بطبيعة المواد التي يستوعب فيها التلاميذ الدروس الخصوصية و المواد التي يعانى منها نقصا.

طبيعة المواد التي تستوعب فيها أكثر أثناء الدروس الخصوصية. / *طبيعة المواد التي تعاني فيها نقصا.		لغات	مواد علمية	مواد ادبية	المجموع
لغات أجنبية	التكرارات	11	26	5	42
	النسبة %	11.3%	26.8%	5.2%	43.3%
مواد علمية	التكرارات	10	26	3	39
	النسبة %	10.3%	26.8%	3.1%	40.2%
مواد ادبية	التكرارات	4	6	6	16
	النسبة %	4.1%	6.2%	6.2%	16.5%
المجموع	التكرارات	25	58	14	97
	النسبة %	25.8%	59.8%	14.4%	100.0 %

يتضح في هذا الجدول أن المواد التي يستوعب فيها التلاميذ في الدروس الخصوصية أكثر هي المواد العلمية بنسبة 26.8% و هي نفسها المواد التي يعاني منها التلاميذ نقصا في الثانوية، تأتي بعد ذلك اللغات بنسبة 11.3% و المواد الأدبية 6.2% و هذا يدل بشكل واضح أن طبيعة المنهاج أثرت على إمكانية التلاميذ من الاستيعاب و لهذا لجأ الأولياء إلى تعويض النقائص بالدروس الخصوصية.

الجدول رقم 20: خاص بسبب النقص و تدارك النقائص بالدروس الخصوصية.

مدى تدارك النقص الذي يعانى منه في القسم بواسطة الدروس الخصوصية. / السبب في دلك.		نعم	لا	نوعا ما	المجموع
البرنامج	التكرارات	8	0	12	20
	النسبة %	8.2%	.0%	12.4%	20.6%
طريقة الالقاء	التكرارات	24	0	32	56
	النسبة %	24.7%	.0%	33.0%	57.7%
المستوى الشخصي ضعيف	التكرارات	11	2	8	21
	النسبة %	11.3%	2.1%	8.2%	21.6%
المجموع	التكرارات	43	2	52	97
	النسبة %	44.3%	2.1%	53.6%	100.0 %

نلاحظ أن سبب الضعف في الثانوية يعود إما إلى البرنامج أو طريقة الإلقاء أو المستوى الشخصي الضعيف للتلاميذ و تتوزع النسب على تدارك التلاميذ بالدروس الخصوصية و عدمها و نوعا ما تدارك النقص و ترجع الضعف إلى طريقة إلقاء الأساتذة للدروس في حين 24.7% استطاعت التدارك و سبب الضعف ترجعه إلى طريقة الإلقاء، نجد أيضا أن 12.4% من المبحوثين يرون أن الضعف يعود إلى البرنامج و لكن استطاعوا نوعا ما تدارك النقص بالدروس الخصوصية بنسبة 8.2% ، فيما نجد 11.3% منهم أرجعوا الضعف إلى المستوى الشخصي و لكن استطاعوا تدارك النقص بالدروس الخصوصية و 8.2% نوعا ما و 2.1% لم يستطيعوا تدارك النقص.

الجدول رقم 21: خاص بطبيعة البرنامج في القسم النهائي و طبيعة المواد التي يقوم فيها التلميذ بالدروس الخصوصية.

ما هي طبيعة المواد التي تقوم فيها بالدروس الخصوصية / هل البرنامج في القسم النهائي		لغات	مواد علمية	مواد ادبية	المجموع
طويل	التكرارات	17	52	6	75
	النسبة %	17.5%	53.6%	6.2%	77.3%
قصير	التكرارات	3	2	2	7
	النسبة %	3.1%	2.1%	2.1%	7.2%
نوعاً ما	التكرارات	6	4	5	15
	النسبة %	6.2%	4.1%	5.2%	15.5%
المجموع		26	58	13	97
		26.8%	59.8%	13.4%	100.0%

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن المبحوثين أكدوا نسبة 77.3% أن البرنامج في القسم النهائي طويل و بهذا يأخذون الدروس الخصوصية في المواد العلمية بنسبة 53.6% و في اللغات بنسبة 17.5% و 6.2% في المواد الأدبية في حين الذين أكدوا بأن البرنامج طويل نوعا ما فإنهم يمثلون 15.5% بحيث 6.2% يأخذون الدروس الخصوصية في اللغات و 5.2% في المواد الأدبية و 6.2% في اللغات فيما يبقى 7.2% من المبحوثين يرون أن البرنامج قصير و يأخذون الدروس الخصوصية في اللغات بنسبة 3.1% و المواد العلمية 2.1% و بنفس النسبة للمواد الأدبية. و هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن البرنامج طويل في القسم النهائي و بالتالي يجد التلاميذ صعوبة كبيرة في الاستيعاب و من ذلك يلجأون إلى الدروس الخصوصية خاصة في المواد العلمية كما تؤكده النسب في الجدول.

الجدول رقم 22: خاص بتأثير التوقيت على التحصيل وطبيعة المواد التي يستوعب فيها بالدروس الخصوصية.

هل التوقيت الجديد يؤثر على التحصيل / ما هي طبيعة المواد التي تستوعب فيها أكثر أثناء الدروس الخصوصية		لغات	مواد علمية	مواد ادبية	المجموع
نعم	التكرارات	23	39	10	72
	النسبة %	23.7%	40.2%	10.3%	74.2%
لا	التكرارات	2	19	4	25
	النسبة %	2.1%	19.6%	4.1%	25.8%
المجموع		25 25.8%	58 59.8%	14 14.4%	97 100.0 %

يظهر هذا الجدول أن نسبة 74.2% من المبحوثين أكدوا تأثير التوقيت الجديد على التحصيل موزعين على 40.2% للمواد العلمية 23.7% للغات و 10.3% للمواد الأدبية من حيث المواد التي يستوعب فيها التلاميذ بالدروس الخصوصية فيما بقي 25.8% من المبحوثين أكدوا على عدم تأثير التوقيت الجديد على التحصيل موزعين على 19.6% ممن استوعبوا بالدروس الخصوصية في المواد العلمية و 4.1% في المواد الأدبية و 2.1% في اللغات و هذا يدل بشكل واضح على أن الطريقة التي كيف بها المنهاج في التطبيق من حث التوقيت أثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي و منه دفع الأولياء إلى توجيه أبنائهم للدروس الخصوصية و بشكل كبير في مختلف المواد التي يحتاجها التلميذ في الامتحانات الرسمية .

الجدول رقم 23: **خاص بتأثير التوقيت على التحصيل ومساهمة الدروس الخصوصية في رفع المستوى في الفصل الأول.**

هل ساهمت الدروس الخصوصية في رفع مستواك في الفصل الأول / هل التوقيت الجديد يؤثر على التحصيل		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرارات	50	22	72
	النسبة %	51.5%	22.7%	74.2%
لا	التكرارات	22	3	25
	النسبة %	22.7%	3.1%	25.8%
المجموع	التكرارات	72	25	97
	النسبة %	74.2%	25.8%	100.0%

أما بالنسبة لهذا الجدول يظهر أن أكبر أكدت أنها استطاعت رفع المستوى في الفصل الأول و أن التوقيت الجديد يؤثر على التحصيل و ذلك بنسبة 51.5% مقابل 3.1% ممن فندوا تأثير التوقيت على التحصيل وعدم رفع المستوى في الفصل الأول أما 22.7% منهم نفوا تأثير التوقيت الجديد على التحصيل و لكن أكدوا رفع مستواهم في الفصل الأول بالدروس الخصوصية أما 22.7% كذلك من المبحوثين أكدوا تأثير التوقيت الجديد على التحصيل و لم يرفعوا مستواهم في الفصل الأول بالدروس الخصوصية و لكن الاتجاه العام للمبحوثين يؤكد أنه فعلا المنهاج الدراسي قد تأثر من عملية التوقيت الجديد و منه تأثير التلاميذ في التحصيل و بالتالي أدى ذلك إلى الإقبال على الدروس الخصوصية .

الجدول رقم 24: **يمثل تأثير التوقيت الجديد على التحصيل و توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية.**

هل التوقيت الجديد يؤثر على التحصيل / هل تتوفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية		نعم	لا	نوعاً ما	المجموع
نعم	التكرارات	41	21	10	72
	النسبة %	42.3%	21.6%	10.3%	74.2%
لا	التكرارات	21	4	0	25
	النسبة %	21.6%	4.1%	.0%	25.8%
المجموع	التكرارات	62	25	10	97
	النسبة %	63.9%	25.8%	10.3%	100.0 %

نلاحظ من خلال هذا الجدول تأكيد معظم المبحوثين على أن التوقيت الجديد أثر على عملية التحصيل بالنسبة لهم و في نفس الوقت أكدوا توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية ، و ذلك بنسبة 42.3% و 21.6% أكدوا أيضا توفر الكفاءة في الأساتذة و لكن لا يؤثر التوقيت الجديد على التحصيل و أيضا 21.6% منهم أكدوا تأثير التوقيت الجديد و لكن لا تتوفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية بينما 10.3% أكدوا تأثير التوقيت الجديد على التحصيل و توفر الكفاءة نوعا ما و بقي فقط 4.1% منهم نفوا تأثير التوقيت الجديد على التحصيل و نفوا توفر الكفاءة في الدروس الخصوصية.

تحليل البيانات الخاصة بالفرضية الثانية :

- يؤدي اكتظاظ الأقسام إلى إقبال طلبة القسم النهائي على الدروس الخصوصية-

الجدول 21: العلاقة بين الدروس الخصوصية و اكتظاظ الأقسام.

امكانية التحصيل في الدروس الخصوصية / اكتظاظ الأقسام		بسهولة	بصعوبة	حسب المواد	المجموع
نعم		14 **%14,43**	12 **%12,37**	20 **%20,61**	46 47.41%
لا		4 **%4,12**	8 **%8,2**	39 **%40,2**	51 52.52%
المجموع		18 **%18,55**	20 **%20,61**	59 **%60,82**	97 100.0%

من خلال هذا الجدول يظهر بعض التذبذب في إجابة المبحوثين ذلك أن نسبة 47.41% من التلاميذ أجابوا بأن الاكتظاظ في القسم العادي يحول دون الفهم بحيث أن 14.43% منهم يتمكنون من التحصيل في الدروس الخصوصية بسهولة في حين أن 12.37% منهم يتمكنون بصعوبة، و 20.61% يتمكنون حسب المواد و في المقابل نجد أن 52.52% منهم أجابوا بعدم وجود الاكتظاظ في القسم يتوزعون كما يلي 4.12% يتمكنون من التحصيل بالدروس الخصوصية بسهولة و 8.2% بصعوبة و 40.2% حسب المواد بغض النظر عن العدد في القسم فإن التلاميذ يتداركون خلال الدروس الخصوصية فهم يقبلون على الدروس الخصوصية دون أن يتأثروا باكتظاظ القسم.

الجدول رقم 22: العلاقة مابين تأثير الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة و الاكتظاظ داخل القسم.

تأثير الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة / الاكتظاظ في القسم		نعم	لا	المجموع
نعم		22 **22,68**%	24 **24,74**%	46 %47.42
لا		35 **16,5**%	16 **36,08**%	51 52.58%
المجموع		57 **58,76**%	40 **41,23**%	97 100.0%

يتضح في هذا الجدول أن 58.76% من المبحوثين يرون أن الدروس الخصوصية تؤثر على ميزانية الأسرة و من بينهم 22.68% يرون أن الأقسام مكتظة و36.08 % يرون أن الأقسام غير مكتظة في حين أن 41.23% منهم يرون أن الدروس الخصوصية لا تؤثر على ميزانية الأسرة منهم 24.74% يرون أن الدروس الخصوصية لا تؤثر على الميزانية و في نفس الوقت يوجد اكتظاظ يبقى 16.50% يرون أن الدروس الخصوصية تؤثر على ميزانية الأسرة و في نفس الوقت الأقسام غير مكتظة ، و حسب هذه الأرقام فإنه يمكن الوصول إلى أن الاكتظاظ يؤثر بشكل كبير على عملية التحصيل عند التلاميذ في الأقسام النهائية و بالتالي وجدناهم قد لجأوا إلى الدروس الخصوصية على الرغم من أن أكبر نسبة تقر على أن الدروس الخصوصية تؤثر على الميزانية إلا أن ذلك لا يمنعها من اللجوء إليها من أجل تدارك النقائص التي يعانيها التلاميذ جراء وضعية الأقسام من حيث العدد.

الجدول رقم 24: العلاقة ما بين العدد في الأقسام و العدد في أقسام الدروس الخصوصية.

العدد في الأقسام الثانوية / الاكتظاظ في الأقسام	نعم	لا	المجموع
نعم	18 **%18,55**	28 **%28,86**	46 **%47,41**
لا	22 **%22,68**	29 **%29,89**	51 **%52,57**
المجموع	40 **%41,23**	57 **%58,75**	97 100.0%

يوضح هذا الجدول أن 58.75% تمثل الإجابات التي يرى فيها التلاميذ أن العدد في أقسام الدروس الخصوصية غير مناسب يتوزعون على 28.86% منهم يرون أن عدد التلاميذ كبير في القسم النهائي و يبقى 29.89% منهم لا يرون عدد التلاميذ في القسم النهائي كبير في حين نجد أن 41.23% يرون أن عدد التلاميذ في قسم الدروس الخصوصية مناسب بحيث يتوزعون على 22.68% منهم لا يرون في عدد التلاميذ في القسم النهائي كبير مقابل 18.55% يرون أن عدد التلاميذ في القسم النهائي كبير و أن العدد في قسم الدروس الخصوصية مناسب.

هذا إن دل على شيء إنما يدل على عدم قدرة التلاميذ على التحصيل في القسم النهائي – الثانوية – مما يدفعهم إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 25: العلاقة مابين عدد التلاميذ داخل القسم الخصوصي و عدد التلاميذ في القسم العادي.

عدد التلاميذ داخل القسم الخاص بالدروس الخصوصية / الاكتظاظ في الأقسام	أقل من 25 تلميذ	أكثر من 25 تلميذ	المجموع
نعم	18 **%18,55**	28 **%28,86**	46 47.41%
لا	19 **%19,58**	32 **%32,98**	51 52.56%
المجموع	37 38.13%	60 61.84%	97 100.0%

يمثل هذا الجدول العلاقة ما بين عدد التلاميذ داخل قسم الدروس الخصوصية و اكتظاظ القسم النهائي نجد أن 52.56% يرون أنه لا يوجد اكتظاظ في القسم النهائي بحيث يتوزعون على 19.58% يقرون بعدم الاكتظاظ مع عدد التلاميذ داخل القسم الخاص أقل من 25 تلميذ مقابل 32.98% لا يرون اكتظاظ القسم النهائي في حين يرون أنة عدد التلاميذ في القسم الخصوصي أكثر من 25 ، هذا يوضح لنا بشكل جيد في المقابل أن 47.41% يرون أن الأقسام النهائية مكتظة منهم أن 18.55% يرون أن عدد التلاميذ في القسم الخصوصي أكثر من 25.

هذا يقدم لنا دلالة سوسيولوجية مهمة جدا و هي أنه بغض النظر عن اكتظاظ الأقسام النهائية من عدمها فإن التلاميذ يقبلون على الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 26: تأثير الاكتظاظ في القسم على طريقة التدريس و طبيعة المواد في الدروس الخصوصية.

طبيعة مواد الدروس الخصوصية / تأثير الاكتظاظ على طريقة لتدريس	لغات	مواد علمية	مواد ادبية	المجموع
نعم	23 **%23,71**	54 **%55,67**	9 **%9,27**	86 **%88,65**
لا	3 **%3,09**	4 **%4,12**	4 **%4,12**	11 **%11,34**
المجموع	26 **%26,8**	58 **%59,79**	13 **%13,4**	97 100.0%

يمثل هدا الجدول تأثير الاكتظاظ على طريقة التدريس و طبيعة المواد في الدروس الخصوصية حيث يوضح هدا الجدول أن إجابات المبحوثين تتوجه نحو التأكيد على حقيقتين مهمتين الأولى و هي الاكتظاظ الذي يؤثر على طريقة تدريس الأستاذ بنسبة 88.66% و الموزعة على المواد التي يقوم فيها الطلبة بالدروس الخصوصية في مختلف المواد لكن تبقى المواد العلمية تمثل أكبر نسبة بنسبة 55.67% ثم تأتي اللغات بنسبة 23.71% بينما المواد الأدبية تمثل 9.27% في حين تبقى نسبة قليلة لا تمثل سوى 11.34% الدين صرحوا عدم تأثير الاكتظاظ على طريقة تدريس الأستاذ و توزع هده النسبة على 4.12% في المواد العلمية و 4.12% في المواد الأدبية و أخيرا بنسبة 3.09% في اللغات .

و لكن هذا الجدول يؤكد جليا أن الاكتظاظ يؤثر فعلا على طريقة التدريس و يؤثر بعد ذلك في درجة تمكن التلاميذ من التحصيل و بالتالي اللجوء إلى الدروس الخصوصية خاصة في المواد التي تشكل أهمية كبرى في الامتحان.

الجدول رقم 27: تأثير الاكتظاظ على طريقة التدريس و تعويض الدروس الخصوصية للنقص الموجود في الثانوية.

تأثير الاكتظاظ على طريقة تدريس الأستاذ / تعويض الدروس الخصوصية للنقص		نعم	لا	المجموع
	نعم	64 **%65,97**	22 **%22,68**	86 **%88,65**
	لا	11 **%11,34**	0 **%0**	11 **%11,34**
المجموع		75 **%77,31**	22 **%22,68**	97 100.0%

يؤكد هذا الجدول بشكل واضح أن 77.31% من المبحوثين يؤكدون على أنهم استفادوا و استطاعوا تعويض النقص الموجود في الثانوية منهم 65.97% صرحوا بأن الاكتظاظ يؤثر على طريقة تدريس الأستاذ و بالتالي تعتبر الدروس الخصوصية مخرجا لتعويض النقائص على مستوى الثانوية. يبقى فقط منهم 11.34% الذين صرحوا بعدم تأثير الاكتظاظ على طريقة تدريس الأستاذ و على الرغم من ذلك صرحوا أنهم استفادوا من الدروس الخصوصية في تعويض النقص و بالمقابل نجد أن 22.68% منهم صرحوا على أنهم لم يستطيعوا تفادي النقص و في نفس الوقت يرون أن الاكتظاظ يؤثر على طريقة تدريس الأستاذ.

هذا ما يدفع إلى التأكيد على حقيقة مهمة جدا و هي أن الإقبال على الدروس الخصوصية يخضع لعوامل متداخلة و لكن أبرزها الاكتظاظ كما تؤكده نسب هذا الجدول.

الجدول رقم 28: تأثير الاكتظاظ على طريقة التدريس و مساهمة الدروس الخصوصية في رفع المستوى.

مساهمة الدروس الخصوصية في رفع المستوى في الفصل الأول. / الاكتظاظ و تأثيره على طريقة تدريس الأستاذ		نعم	لا	المجموع
	نعم	61 %62,88	25 %25,77	86 %88,65
	لا	11 %11,34	0 %0	11 %11,34
المجموع		72 %74,22	25 %25,77	97 100.0%

يمثل هذا الجدول تأثير الاكتظاظ على طريقة تدريس الاستاذ و مساهمة الدروس الخصوصية في رفع المستوى في الفصل الأول بحيث نلاحظ توجه الإجابات نحو الايجاب في مساهمة الدروس الخصوصية لرفع المستوى في الفصل الأول بحيث نجد 74.22% يصرحون بأنهم تمكنوا من رفع المستوى منهم 62.88% أكدوا من ناحية أخرى أن اكتظاظ القسم يؤثر على طريقة تدريس الأستاذ في حين يبقى 11.34% أجابوا بعدم تأثير الاكتظاظ على طريقة تدريس الأستاذ و يبقى في المقابل 25.77% منهم أجابوا بعدم رفع مستواهم في الفصل الأول و صرحوا في نفس الوقت بعدم تأثير الاكتظاظ على طريقة تدريس الأستاذ.

كذلك بالنسبة لهذه المعطيات فإن الدلالة تؤكد و بشكل كبير على أن الاكتظاظ يؤثر على طريقة تدريس الأستاذ و هذا ما من شأنه أن يؤدي إلى عدم الفهم و لهذا نجد التلاميذ يقبلون على الدروس الخصوصية رغم كلفتها و تأثيرها على ميزانية الأسرة كما لوحظ في الجداول السابقة.

الجدول رقم 29: عدد التلاميذ في القسم و تعويض الدروس الخصوصية للنقص الموجود في الثانوية.

عدد التلاميذ في القسم. / تعويض الدروس الخصوصية للنقص.	نعم	لا	المجموع
أقل من 35 تلميذ	41 **%42,26**	17 **%17,52**	58 **%59,78**
من 36 الى 40 تلميذ	32 **%32,98**	2 **%2,06**	34 **%35,04**
أكثر من 40	2 **%2,06**	3 **%3,09**	5 **%5,15**
المجموع	75 **%77,3**	22 **%22,67**	97 100.0%

من خلال هذا الجدول الذي أمامنا نجد أن نسبة 77.3% من التلاميذ يصرحون أن الدروس الخصوصية تعوض النقص الموجود على مستوى الثانوية في حين تبقى 22.67% ترى أن الدروس الخصوصية لا تعوض النقص و هذا لا يحمل أي دلالة إذا ما قورن بالنسبة للنسبة الأولى بل بالعكس يدل على أن الدروس الخصوصية فرضتها ظروف و عوامل خاصة تتعلق أكثرها بالمدرسة او المؤسسة التعليمية و ما يحيط بها و هذا ما يؤكده الاقبال المتزايد على هذه الدروس بحيث نجد النسبة الأولى تتوزع على الشكل التالي 42.26% في الخانة التي تمثل أقل من 35 تلميذ و 32.98 % في الخانة التي تمثل من 36 إلى 40 تلميذ و 2.06% في الخانة التي تمثل أكثر من 40 تلميذ في القسم.

الجدول رقم 30: عدد التلاميذ و تدارك النقص في قسم الدروس الخصوصية.

تدارك النقص. / عدد التلاميذ داخل القسم.		نعم	لا	نوعا ما	المجموع
	أقل من 35 تلميذ	29 %29,89	2 %2,06	27 %27,83	58 %59,78
	من 36 الى 40 تلميذ	9 %9,27	0 %0	25 %25,77	34 %35,04
	أكثر من 40	5 %5,15	0 %0	0 %0	5 %5,15
المجموع		43 %44,31	2 %2,06	52 %53,60	97 100.0%

يمثل هذا الجدول عدد التلاميذ في القسم و تدارك النقص في الدروس الخصوصية و يظهر هنا أن اجابات المبحوثين تنحصر مابين الاستفادة و عبارة نوعا ما و ذلك بالنسبة للنسبة الأولى 44.31% و الثانية 53.60% في حين الذين صرخوا بعدم الاستفادة لا يمثلون سوى 2.06% هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الدروس الخصوصية أصبحت تؤدي الدور الذي من المفروض أن تؤديه الثانوية أو المؤسسة التعليمية.

الجدول رقم 31: عدد التلاميذ في القسم النهائي و علاقته بالتحصيل من الدروس الخصوصية.

التحصيل من الدروس الخصوصية / عدد التلاميذ داخل القسم		بسهولة	بصعوبة	حسب المواد	المجموع
عدد التلاميذ داخل القسم الذي تدرس فيه	أقل من 35 تلميذ	7 %7,21	12 %12,37	39 %40,2	58 %59,78
	من 36 الى 40 تلميذ	6 %6,18	8 %8,24	20 %20,61	34 %35,03
	أكثر من 40	5 %5,15	0 %0	0 %0	5 %5,15
المجموع		18 %18,54	20 %21	59 %61	97 100.0%

بالنسبة لهذا الجدول يوضح لنا أن التلاميذ الذين يقومون بالدروس الخصوصية قد صرحوا بأنهم يتمكنون من التحصيل بحسب المواد و ذلك بنسبة 61% منهم 40.2% يرون أن عدد التلاميذ في القسم أقل من 35 و 20.61% يرون أن عدد التلاميذ في القسم من 36 إلى 40 بينما صرح 2.1 % أنهم يتمكنون من التحصيل بصعوبة حيث يرون أن عدد تلاميذ القسم أقل من 35 بنسبة 12.37% و 8.24% يرون أن عدد التلاميذ يتراوح ما بين 36 إلى 40 تلميذ أما بالنسبة لآخر مجموعة التي صرحت بأنها تتمكن من التحصيل بسهولة فإنها تمثل 18.54% تتوزع على 7.21% التي ترى أن عدد التلاميذ في القسم أقل من 35 و 6.18% يرون أن عدد التلاميذ في القسم ما بين 36 إلى 40 ، و أخيرا 5.15% ترى أن عدد التلاميذ أكثر من 40.

الجدول رقم 32: تأثير الاكتظاظ على الفهم و طبيعة المواد في الدروس الخصوصية.

طبيعة المواد. / تأثير الاكتظاظ على الفهم	لغات	مواد علمية	مواد ادبية	المجموع
نعم	22 **%22,68**	48 **%49,48**	5 **%5,15**	75 **%77,31**
لا	4 **%4,12**	10 **%10,3**	8 **%8,24**	22 **%22,66**
المجموع	26 **%26,8**	58 **%59,78**	13 **%13,39**	97 100.0%

يظهر من خلال إجابات المبحوثين أنهم يجمعون على أن الاكتظاظ يؤثر على عملية الفهم بنسبة 77.31% ، في كل من اللغات بنسبة 22.68% و المواد العلمية 49.48% و المواد الأدبية 5.15% في حين لا تمثل إجابات التلاميذ بالنفي إلا 22.66% وتمثل 10.3% من المواد العلمية و 8.24% من المواد الأدبية و 4.12% من اللغات

و هذا يحمل دلالة على ان الاكتظاظ يؤثر بشكل كبير على عملية الفهم.

الجدول رقم 33: اكتظاظ الأقسام و تأثيره على الفهم و إمكانية التحصيل بالدروس الخصوصية.

التحصيل في الدروس الخصوصية / اكتظاظ الأقسام.		بسهولة	بصعوبة	حسب المواد	المجموع
نعم		10 %10,3	18 %18,55	47 %48,45	75 %77,31
لا		8 %8,24	2 %2,06	12 %12,37	22 %22,68
المجموع		18 %18,54	20 %20,61	59 %60,82	97 100.0%

في هذا الجدول يتأكد أن اتجاه الطلبة يؤكد على أن الاكتظاظ يؤثر حتما على الفهم بنسبة 77.31% بغض النظر عن التحصيل في الدروس الخصوصية الذي يظهر فيه تباعد في الإجابة بحيث الذين أجابوا حسب المواد كان بنسبة 48.45% بينما بصعوبة سجل فيها 18.55% و الإجابة بسهولة 10.3% بينما في المقابل بنسبة للذين أجابوا بالنفي نجد 22.68% موزعة كما يلي 12.37% للذين يرون أنهم يتمكنون من التحصيل الدراسي حسب المواد و 8.24% يرون أنهم يتمكنون من التحصيل بكل سهولة في حين نجد أن 2.06% يرون أن تحصيلهم بصعوبة و هي نسبة لا تمثل شيئا بالنسبة للمبحوثين الذين أقروا بالاكتظاظ و أثره على عملية الفهم و عملية التوجه إلى الدروس الخصوصية بمحاولة الحصول على النتائج المرضية في الامتحانات النهائية .

خاصة و أن امتحاناتهم هذه مصيرية على هذا المستوى و بالتالي يتأكد لنا من هذا الجدول أن المبحوثين يؤكدون على أن عملية الاكتظاظ تؤثر على عملية الفهم داخل الأقسام .

الجدول رقم 34: طبيعة المواد في الدروس الخصوصية و عدد التلاميذ في القسم.

طبيعة المواد في الدروس الخصوصية / عدد التلاميذ.	لغات	مواد علمية	مواد ادبية	المجموع
أقل من 35 تلميذ	17 %17,63	32 %32,98	9 %9.27	58 %59,88
من 36 الى 40 تلميذ	7 %7,21	24 %24,74	3 %3,1	34 %35,05
أكثر من 40	2 %2,06	2 %2,06	1 %1,03	5 %5,15
المجموع	26 %26,9	58 %59,8	13 %13,4	97 100.0%

من خلال هذا الجدول نجد أن طبيعة المواد في الدروس الخصوصية تتوزع على اللغات و المواد العلمية و المواد الأدبية بحيث نجد التلاميذ يمثلون أكبر نسبة في المواد العلمية أثناء الدروس الخصوصية بنسبة 59.88% و يتوزعون على ثلاث إجابات 32.98% بالنسبة للتلاميذ الذين صرحوا بوجود أقل من 35 تلميذ في القسم ثم تليها 24.74% للذين صرحوا بوجود من 36 إلى 40 تلميذ في القسم و أخيرا 2.06% للذين صرحوا بوجود أكثر من 40 تلميذ و هي نسبة قليلة جدا و في المقابل نجد 26.9% الذين يتوجهون إلى الدروس الخصوصية في اللغات يتوزعون على 17.63 % للذين صرحوا بوجود أقل من 35 تلميذ و 7.21 من 36 إلى 40 تلميذ و أخيرا 2.06% للذين صرحوا بوجود أكثر من 40 تلميذ أما بالنسبة للمواد الأدبية فإن 13.4% من مجموع الذين يقومون بالدروس الخصوصية يتوزعون على 9.27% للذين صرحوا بوجود أقل من 35 تلميذ في القسم النهائي و 3.1% للذين أجابوا بوجود عدد من 36 إلى 40 تلميذ و تبقى نسبة 1.03% تمثل الذين صرحوا بوجود أكثر من 40 تلميذ و من هنا يمكن تسجيل ملاحظة مهمة جدا مفادها أن التلاميذ في الأقسام النهائية يعانون نقصا كبيرا في المواد العلمية مرجعه بالتأكيد إلى عوامل عديدة أهمها الظروف المحيطة بالتلاميذ أثناء الدراسة و خاصة ما تعلق بالظروف المادية داخل

المؤسسة بحيث تتميز الأقسام النهائية على العموم بالاكتظاظ و بالتالي يؤثر هذا على عملية الفهم و من ثم يظهر النقص في التحصيل فيضطر الأولياء إلى اللجوء إلى الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 35: العلاقة ما بين عدد التلاميذ في القسم و مدى الاستفادة من الدروس الخصوصية.

الاستفادة من الدروس الخصوصية . / عدد التلاميذ في القسم النهائي.		نعم	لا	المجموع
	أقل من 35 تلميذ	50 %51,54	8 %8,24	58 %59,78
	من 36 إلى 40 تلميذ	29 %29,9	5 %5,15	34 %35,05
	أكثر من 40	5 %5,16	0 %0	5 %5,16
المجموع		84 %86,6	13 %13,4	97 100.0%

يمثل هذا الجدول الاستفادة من الدروس الخصوصية و عدد التلاميذ في القسم النهائي و حتى نحدد بأكثر دقة يطرح السؤال التالي هل عدد التلاميذ في القسم له علاقة بالفهم سواء في القسم أو بعد القيام بالدروس الخصوصية فيظهر من خلال الجدول أن 86.6% من المبحوثين يستفيدون من الدروس الخصوصية مقابل 13.4% لا يستفيدون من الدروس الخصوصية فعلى الرغم من الاقتراحات التي أجاب بها المبحوثين فيما يتعلق بعدد التلاميذ داخل القسم بحيث أن من بين 86.6% نجد أن 51.54% يؤكدون على أن عدد التلاميذ في القسم أقل من 35 تلميذ بينما 29.9% يؤكدون على أن عدد التلاميذ يتراوح مابين 36 إلى 40 تلميذ و يبقى 5.16 يؤكدون على أن القسم يحتوي على أكثر من 40 تلميذ أما بالنسبة للمبحوثين الذين صرحوا عدم الاستفادة من الدروس الخصوصية فإنهم يتوزعون على

التأكيد بأن عدد تلاميذ القسم أقل من 35 بنسبة 8.24% و 5.15% يؤكدون أن عدد التلاميذ يتراوح مابين 36 إلى 40 تلميذ لكن أكثر من نصف المبحوثين يؤكدون على الاستفادة من الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 36: العلاقة بين مواد الدروس الخصوصية و عدد التلاميذ في القسم النهائي.

مواد الدروس الخصوصية / عدد التلامذ داخل القسم النهائي.	نعم	لا	المجموع
نعم	20 **%20,62**	26 **%26,8**	46 **%47,42**
لا	21 **%21,65**	30 **%30,93**	51 **%52,58**
المجموع	41 **%42,27**	56 **%57,73**	97 100%

إذا حاولنا تفحص هذا الجدول نجد أن المبحوثين قد أجابوا بنسبة متقاربة بحيث أن من 97 مبحوث 56 منهم أي بنسبة 57.73% قد أجابوا بالنفي عن أخذ الدروس الخصوصية في كل المواد مقابل 41 مبحوث أي بنسبة 42.27% أجابوا بنعم فبالنسبة للذين نفوا يتوزعون إلى 30 مبحوث منهم 30.93 % يرون أن القسم الذي يدرسون فيه لا يحتوي على عدد كبير في حين أن 26 مبحوث بنسبة 26.8% قد أكدوا على أن القسم فيه عدد كبير أما بالنسبة للذين أجابوا بنعم فيتوزعون على 21 مبحوث بنسبة 21.65% أجابوا بعدم وجود عدد كبير في القسم مقابل 20 مبحوث بنسبة 20.62% أجابوا بوجود عدد كبير في القسم .

هذا إن دل على شيء إنما يدل على حقيقة مهمة جدا و هي أنه بغض النظر عن عدد التلاميذ الموجودين في القسم أثناء الدراسة العادية إلى أن التوجه نحو الدروس الخصوصية أمر وارد و بشكل واسع.

تحليل البيانات الخاصة بالفرضية الثالثة

*** يؤدي نقص الكفاءات على المستوى الرسمي إلى إقبال طلبة القسم النهائي على الدروس الخصوصية***

الجدول رقم 37: جدول خاص بتكلفة الدروس الخصوصية و كفاءة الأساتذة.

كلفة الدروس الخصوصية / توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية .		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرارات	46	16	62
	النسبة %	47.4%	16.5%	63.9%
لا	التكرارات	9	16	25
	النسبة %	9.3%	16.5%	25.8%
نوعاً ما	التكرارات	8	2	10
	النسبة %	8.2%	2.1%	10.3%
المجموع	التكرارات	63	34	97
	النسبة %	64.9%	35.1%	100.0%

يوضح هذا الجدول الذي أمامنا رأي المبحوثين في تكلفة الدروس الخصوصية بحيث أنة 64.9% أكدوا أنها مكلفة موزعين على إجابات مختلفة فيما يخص توفر الكفاءة للأساتذة بحيث نجد أن 47.4% يؤكدون كفاءة الأساتذة في الدروس الخصوصية و 9.3% منهم بعدم

توفرها ، و 8.2% نوعا ما و يبقى 35.1% صرحوا بعدم تكلفة الدروس الخصوصية منها 16.5% صرحت بكفاءة أساتذة الدروس الخصوصية و 16.5% من عدمها و 2.1% نوعا ما . و من هذا الجدول تتأكد حقيقة مهمة جدا و هي أن هذا الإقبال الكبير على الدروس الخصوصية يعود إلى كفاءة الأساتذة.

و من ناحية أخرى رغم تكلفة الدروس الخصوصية إلا أن الإقبال عليها كبير كما تؤكده النسب في الجداول السابقة .

الجدول رقم 38: تأثير الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة و توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية.

تأثير الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة / توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية		نعم	لا	المجموع
انعم	التكرارات	36	26	62
	النسبة %	37.1%	26.8%	63.9%
لا	التكرارات	11	14	25
	النسبة %	11.3%	14.4%	25.8%
نوعاً ما	التكرارات	10	0	10
	النسبة %	10.3%	.0%	10.3%
المجموع	التكرارات	57	40	97
	النسبة %	58.8%	41.2%	100.0%

يوضح هذا الجدول من جانب آخر أن 58.8 % من المبحوثين أكدوا تأثير الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة منهم 37.1 % أكدوا كفاءة الأساتذة في الدروس الخصوصية بينما 11.3% فقد نفوا ذلك و 10.3% صرحوا بالعبارة نوعا ما بينما 41.2% أكدوا عدم تأثير الدروس الخصوصية على ميزانية الأسرة موزعة على 26.8% الذين أكدوا توفر الكفاءة في الأساتذة و 14.4% عدم توفرها و مع ذلك تبقى نسبة الذين أكدوا تأثيرها على الميزانية و توفر الكفاءة هي أكبر نسبة و بالتالي يمكن إرجاع ذلك إلى القصور الذي يعاني منه التلاميذ داخل الثانوية من قبل الأساتذة هو الذي أدى بهم إلى الإقبال على الدروس الخصوصية رغم تكاليفها.

الجدول رقم 39: خاص بالعلاقة ما بين تعويض الدروس الخصوصية للنقص و تدريس الأساتذة.

تعويض الدروس الخصوصية النقص الموجود في الثانوية. / تدريس أساتذة الثانويةفي الدروس الخصوصية		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرارات	23	15	38
	النسبة %	23.7%	15.5%	39.2%
لا	التكرارات	52	7	59
	النسبة %	53.6%	7.2%	60.8%
المجموع	التكرارات	75	22	97
	النسبة %	77.3%	22.7%	100.0%

بالنسبة لهذا الجدول نجد بعض النسب المتفاوتة و بشكل كبير في الإجابات بحيث يتوجه المبحوثين نحو تأكيد أن الدروس الخصوصية تعوص النقص الموجود على مستوى الثانوية و ذلك بنسبة 77.3% منهم 53.6% نفوا وجود أساتذة من الثانوية يدرسون في قسم الدروس الخصوصية و 23.7% الذين صرحوا بوجود أساتذة و هي نسبة قليلة إذا ما قورنت بالنسبة الأولى و في الجانب الآخر نجد 22.7% الذين صرحوا عدم تعويض النقص الموجود في الثانوية منها 15.5% صرحت بوجود أساتذة و 7.2% نفت ذلك و بالنسبة لهذا الجدول هناك دلالة هامة جدا بخصوص عدم الكفاءة في أساتذة الثانوية لأن 60.8% من المبحوثين أجابوا بعدم وجود أساتذة من الثانوية في الدروس الخصوصية مقابل 39.2% الذين أجابوا بنعم.

الجدول رقم 40: يمثل الاكتفاء بالدروس الخصوصية دون المراجعة ووجود أساتذة من الثانوية في الدروس الخصوصية.

الاكتفاء بالدروس الخصوصية دون المراجعة في البيت / تأثير أساتذة الثانوية في الدروس الخصوصية		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرارات	18	20	38
	النسبة %	18.6%	20.6%	39.2%
لا	التكرارات	9	50	59
	النسبة %	9.3%	51.5%	60.8%
المجموع	التكرارات	27	70	97
	النسبة %	27.8%	72.2%	100.0%

يوضح هذا الجدول أن المبحوثين أكدوا أن الأساتذة الذين يدرسونهم في الدروس الخصوصية مختلفين عن الأساتذة في الثانوية و ذلك بنسبة 60.8% موزعين على 51.5% أكدوا عدم الاكتفاء بالدروس الخصوصية بل إضافة المراجعة في المنزل في حين 9.3% الذين صرحوا بالاكتفاء بالدروس الخصوصية مقابل 39.2% أجابوا بوجود أساتذة في الدروس الخصوصية من الثانوية منهم 20.6% أكدوا عدم الاكتفاء بالدروس الخصوصية و 18.6% يكتفون بذلك يمكن القول أن إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية مرده إلى البحث عن الكفاءة في الأساتذة من أجل تدارك النقص داخل الثانوية.

الجدول رقم 41: خاص بعدم كفاءة الأساتذة و تدارك النقص بالدروس الخصوصية.

تدارك النقص الذي تعاني منه في القسم بالدروس الخصوصية. / مدى الكفاءة اللازمة لدى الأساتذة.		نعم	لا	نوعا ما	المجموع
نعم	التكرارات	38	0	44	82
	النسبة %	39.2%	.0%	45.4%	84.5%
لا	التكرارات	5	2	8	15
	النسبة %	5.2%	2.1%	8.2%	15.5%
المجموع	التكرارات	43	2	52	97
	النسبة %	44.3%	2.1%	53.6%	100.0 %

يظهر هذا الجدول أن نسبة 84.5% من المبحوثين يقرون بعدم إمتلاك الأساتذة الكفاءة اللازمة على الرغم من اختلاف استطاعة المبحوثين تدارك النقص بالدروس الخصوصية التي تتوزع على نسبة 45.5% استطاعت نوعا ما تدارك النقص و 39.2% أكدت أنها استطاعت أن تتدارك النقص و يبقى 15.5% من بين المبحوثين الذين نفوا عدم امتلاك الأساتذة للكفاءة موزعين على 8.2% نوعا ما استطاعوا تدارك النقص و 5.2% أكدوا ذلك و 2.1% نفوا ذلك و هنا يتأكد مرة أخرى أن عدم كفاءة الأساتذة دفعت بالتلاميذ إلى التوجه نحو الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 42: خاص بعدم امتلاك الأساتذة الكفاءة و امكانية التحصيل في الدروس الخصوصية.

إمكانية التحصيل في الدروس الخصوصية. / عدم امتلاك الأساتذة للكفاءة اللازمة.		بسهولة	بصعوبة	حسب المواد	المجموع
نعم	التكرارات	15	12	55	82
	النسبة %	15.5%	12.4%	56.7%	84.5%
لا	التكرارات	3	8	4	15
	النسبة %	3.1%	8.2%	4.1%	15.5%
المجموع	التكرارات	18	20	59	97
	النسبة %	18.6%	20.6%	60.8%	100.0 %

يظهر هذا الجدول كذلك أن نسبة 84.5% تؤكد على أن الأساتذة لا يملكون الكفاءة اللازمة و بالتالي يتوجهون إلى الدروس الخصوصية و إمكانية التحصيل حسب المواد بنسبة 56.7% و 15.5% بسهولة و نسبة 12.4 % بسهولة و يبقى فقط 15.5% تتوزع على 8.1% تتمكن من التحصيل بصعوبة و 4.1% حسب المواد و أخيرا 3.1% بسهولة و لكن الإقرار عام من خلال هذا الجدول على أن الأساتذة لا يملكون الكفاءة اللازمة.

الجدول رقم 43: خاص بطبيعة المواد التي يستوعب فيها التلاميذ أثناء الدروس الخصوصية و توفر الكفاءة في أساتذة هذه الدروس.

طبيعة المواد التي يستوعب فيها أكثر أثناء الدروس الخصوصية. / توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية		لغات	مواد علمية	مواد أدبية	المجموع
نعم	التكرارات	10	42	10	62
	النسبة %	10.3%	43.3%	10.3%	63.9%
لا	التكرارات	15	6	4	25
	النسبة %	15.5%	6.2%	4.1%	25.8%
نوعاً ما	التكرارات	0	10	0	10
	النسبة %	.0%	10.3%	.0%	10.3%
المجموع	التكرارات	25	58	14	97
	النسبة %	25.8%	59.8%	14.4%	100.0 %

يوضح هذا الجدول طبيعة المواد التي تستوعب فيها التلاميذ في الدروس الخصوصية و توفر الكفاءة في أساتذة هذه الدروس نلاحظ أن مجموع المبحوثين الذين أكدوا توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية يمثل 63.9% موزعين على إجابة المبحوثين

حول طبيعة المواد التي يستوعبون فيها أثناء الدروس الخصوصية حيث نجد 43.3% في المواد العلمية و 10.3% لكل من اللغات و المواد الأدبية بينما إجابة المبحوثين بالنفي في كفاءة الأساتذة لم تسجل سوى 25.8% موزعة على 15.5% للغات و 4.1 % للمواد الأدبية و تبقى 10.3% بالنسبة لإجابة المبحوثين التي انحصرت نوعا ما في المواد العلمية . و من هذه الأرقام يمكن استخلاص نتيجة مهمة جدا و هي أن الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية تجذب التلاميذ نحوها خاصة بالنسبة للمواد العلمية التي تشكل هاجسا بالنسبة لتلاميذ الأقسام النهائية.

الجدول رقم 44: خاص بتوفر الكفاءة و مساهمة الدروس الخصوصية في رفع المستوى في الفصل الأول.

توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية. / مساهمة الدروس الخصوصية في رفع المستوى في الفصل الأول.		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرارات	56	6	62
	النسبة %	57.7%	6.2%	63.9%
لا	التكرارات	10	15	25
	النسبة %	10.3%	15.5%	25.8%
نوعاً ما	التكرارات	6	4	10
	النسبة %	6.2%	4.1%	10.3%
المجموع	التكرارات	72	25	97
	النسبة %	74.2%	25.8%	100.0%

أما بالنسبة لهذا الجدول فإنه عند إقامة العلاقة ما بين توفر الكفاءة في الدروس الخصوصية و مساهمة هذه الأخيرة في رفع المستوى في الفصل الأول يتضح جليا أن

57.7% من المبحوثين أكدوا مساهمة الدروس الخصوصية في رفع المستوى مع توفر الكفاءة في أساتذة هذه الدروس مقابل 6.2% فقط من بين المجموعة ، 63.9% أجابوا بعدم مساهمة الدروس الخصوصية من رفع المستوى في الفصل الأول مع توفر الكفاءة في حين نجد من بين 25.8% ، 10.3% أجابوا بعدم توفر الكفاءة مع رفع المستوى و 15.5% بعدم توفر الكفاءة و عدم رفع المستوى و يبقى فقط 10.3% الذين أكدوا توفر الكفاءة نوعا ما بنسبة 6.2% مع رفع المستوى و 4.1% بعدم رفع المستوى ، و على العموم فإن العلاقة وثيقة ما بين كفاءة الأساتذة في الدروس الخصوصية و النتائج المحققة في رفع المستوى و الذي تؤكده أرقام و نسب الجدول.

الجدول رقم 45: طبيعة المواد التي تعاني منها بسبب كفاءة الأساتذة و الاستفادة من الدروس الخصوصية.

الاستفادة من الدروس الخصوصية. / طبيعة المواد التي يعاني منها التلميذ بسبب كفاءة الاساتذة فيها		نعم	لا	المجموع
لغات	التكرارات	18	6	24
	النسبة %	18.6%	6.2%	24.7%
مواد علمية	التكرارات	43	7	50
	النسبة %	44.3%	7.2%	51.5%
مواد ادبية	التكرارات	23	0	23
	النسبة %	23.7%	.0%	23.7%
المجموع	التكرارات	84	13	97
	النسبة %	86.6%	13.4%	100.0%

يمثل هذا الجدول طبيعة المواد التي يعانى منها بسبب كفاءة الأساتذة و الاستفادة من الدروس الخصوصية و هنا يتضح أن 86.6% صرح فيها المبحوثون أن كل من اللغات و المواد العلمية و المواد الأدبية يعانون فيها من كفاءة الأساتذة بحيث تشكل المواد العلمية أكبر نسبة 44.3% و 23.7% في المواد الأدبية و نسبة 18.6% في اللغات و يبقى 13.4% التي ترى أنها لا تستفيد من الدروس الخصوصية بحيث 7.2% في

المواد العلمية و 6.2% في مادة اللغات . و على العموم فإن إجابة المبحوثين تؤكد على أن كل المواد يعاني فيها المبحوثون من كفاءة الأساتذة بدليل أن التلاميذ قد أقروا أنهم يستفيدون من الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 46: خاص بتدارك النقص بالدروس الخصوصية و طبيعة المواد التي تعاني نقصا.

تدارك النقص الذي يعاني منه التلميذ في قسم الدروس الخصوصية. / طبيعة المواد التي يعاني منها التلميذ كفاءة الاستاذ فيها		نعم	لا	نوعا ما	المجموع
لغات	التكرارات	17	2	5	24
	النسبة %	17.5%	2.1%	5.2%	24.7 %
مواد علمية	التكرارات	16	0	34	50
	النسبة %	16.5%	.0%	35.1%	51.5 %
مواد ادبية	التكرارات	10	0	13	23
	النسبة %	10.3%	.0%	13.4%	23.7 %
المجموع	التكرارات	43	2	52	97
	النسبة %	44.3%	2.1%	53.6%	100.0 %

يوضح لنا هذا الجدول أن توجه إجابة المبحوثين تتجه إلى الإقرار أن كل المواد التي يأخذ فيها التلاميذ الدروس الخصوصية تعاني من نقص الكفاءة للأستاذ و لكن بنسب متفاوتة بحيث نجد المواد العلمية تمثل نسبة 51.5% تتوزع على 35.1% صرح المبحوثون بأن تدارك النقص كان نوعا بينما 16.50% أكدوا تدارك النقص عن طري الدروس الخصوصية في حين اللغات تمثل 24.7% تتوزع على 17.5% بنعم و 5.2% نوعا ما و 2.1% بالنفي بينما المواد الأدبية هي الأخيرة أي 23.7% تمثل فيها الإجابة نوعا ما 13.4 %و التأكيد بنعم 10.3% . هذا يؤكد أن الدروس الخصوصية أدت بعض العوامل إلى الإقبال عليها مثل نقص كفاءة الأستاذ في المواد.

الجدول رقم 47: خاص بكفاءة الأساتذة و طبيعة مواد الدروس الخصوصية

طبيعة مواد الدروس الخصوصية. / مدى كفاءة الأساتذة.		لغات	مواد علمية	مواد ادبية	المجموع
نعم	التكرارات	16	54	12	82
	النسبة %	16.5%	55.7%	12.4%	84.5%
لا	التكرارات	10	4	1	15
	النسبة %	10.3%	4.1%	1.0%	15.5%
المجموع	التكرارات	26	58	13	97
	النسبة %	26.8%	59.8%	13.4%	100.0 %

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن الأرقام متباعدة جدا ما بين الذين صرحوا بعدم كفاءة الأساتذة أي 84.5% و الذين نفوا ذلك أي 15.5% ، و هذا بشكل عام .

أما بالنسبة لارتباط عدم كفاءة الأساتذة بطبيعة المواد في الدروس الخصوصية تتأكد لنا بشكل واضح و هو أن من بين 84.5% نجد 55.7% يقبلون على الدروس الخصوصية في المواد العلمية و 16.5% في مادة اللغات و 12.4% في المواد الأدبية في حين بالنسبة لنسبة 15.5% الذين نفوا عدم كفاءة الأساتذة فإن إقبالهم يتراوح ما بين 10.3% في مادة اللغات و 1.0% في المواد الأدبية و هي نسبة قليلة جدا إذا ما قورنت بالأولى.

و من هنا يمكن التوصل إلى مشكل عدم كفاءة الأساتذة في الثانوية دفع بالأولياء إلى توجيه أبنائهم إلى الدروس الخصوصية و هذا يمكن إرجاعه إلى بعض الظواهر التي لحقت المرحلة الثانوية مثل الاستخلاف الذي بدى سببا مباشرا في عدم الكفاءة التي ظهرت في إجابات المبحوثين و التي ساهمت بشكل كبير في الإقبال على الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 48: خاص بعدم كفاءة الأساتذة و الاستفادة من الدروس الخصوصية.

مدى الكفاءة اللازمة لدى الأساتذة / الاستفادة من الدروس الخصوصية.		نعم	لا	المجموع
نعم	التكرارات	74	8	82
	النسبة %	76.3%	8.2%	84.5%
لا	التكرارات	10	5	15
	النسبة %	10.3%	5.2%	15.5%
المجموع	التكرارات	84	13	97
	النسبة %	86.6%	13.4%	100.0%

نفس الشيء بالنسبة لهذا الجدول فإن إجابات المبحوثين تتوجه نحو تأكيد عدم كفاءة الأساتذة في الثانوية مع الاستفادة من الدروس الخصوصية و ذلك بنسبة 76.3% من بين 84.5% أكدوا عدم كفاءة الأساتذة بحيث بقي فقط 8.2% الذين أكدوا عدم كفاءة الأساتذة مع عدم الاستفادة من الدروس الخصوصية في حين نسبة قليلة جدا التي نفت عدم كفاءة الأساتذة و عدم الاستفادة من الدروس الخصوصية أي 5.2% مقابل 10.3% الذين نفوا عدم كفاءة الأساتذة و من ناحية الاستفادة من الدروس الخصوصية . هذا الجدول كذلك يؤكد حقيقة أن هذا الإقبال على الدروس الخصوصية يفسر بالتأكيد نقص الكفاءة لدى الأساتذة و بالتالي الاضطرار إلى الدروس الخصوصية.

الجدول رقم 49: خاص العلاقة ما بين طبيعة مواد الدروس الخصوصية و كفاءة الأساتذة في هذه الدروس.

طبيعة المواد في بالدروس الخصوصية / توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية		لغات	مواد علمية	مواد ادبية	المجموع
نعم	التكرارات	11	40	11	62
	النسبة %	11.3%	41.2%	11.3%	63.9%
لا	التكرارات	15	8	2	25
	النسبة %	15.5%	8.2%	2.1%	25.8%
نوعاً ما	التكرارات	0	10	0	10
	النسبة %	.0%	10.3%	.0%	10.3%
المجموع	التكرارات	26	58	13	97
	النسبة %	26.8%	59.8%	13.4%	100.0 %

يمثل هذا الجدول إقامة علاقة ما بين توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية و طبيعة المواد التي يقوم بها التلاميذ بالدروس الخصوصية، يتضح بلغة الأرقام أن 63.9% من المبحوثين أجابوا بتوفر الكفاءة في الأساتذة الذين يقدمون الدروس

الخصوصية يتوزعون على 41.2% في المواد العلمية التي يأخذ فيها التلاميذ الدروس الخصوصية بينما تتقاسم المواد الأدبية و اللغات نفس النسبة 11.3% في حين أن إجابة التلاميذ بالنفي و في نفس الوقت المواد التي يأخذ فيها التلاميذ 25.8% تتوزع على 15.5% في اللغات و 8.2% على المواد العلمية و 2.1 % في المواد الأدبية في حين يبقى 10.3% الذين أجابوا بعبارة نوعا تتوزع على 10.3% في المواد العلمية . هذا يدل على أن عدم الكفاءة في أساتذة التعليم الثانوي لدى الأقسام النهائية دفعت بهؤلاء إلى الإقبال على الدروس الخصوصية و التصريح من الناحية الأخرى على كفاءة أساتذة الدروس الخصوصية و تسجيل الفروق بشكل مؤكد.

الجدول رقم 50: تمكن التلاميذ من التحصيل في الدروس الخصوصية و كفاءة أساتذة هذه الدروس.

توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية / التمكن من التحصيل في الدروس الخصوصية.		بسهولة	بصعوبة	حسب المواد	المجموع
نعم	التكرارات	18	4	40	62
	النسبة %	18.6%	4.1%	41.2%	63.9%
لا	التكرارات	0	14	11	25
	النسبة %	.0%	14.4%	11.3%	25.8%
نوعاً ما	التكرارات	0	2	8	10
	النسبة %	.0%	2.1%	8.2%	10.3%
المجموع	التكرارات	18	20	59	97
	النسبة %	18.6%	20.6%	60.8%	100.0 %

يظهر في هذا الجدول أن معظم المبحوثين يؤكدون على توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية بنسبة 63.9% يتوزعون على ثلاث اقتراحات في امكانية التحصيل حسب المواد 41.2% ثم تليها 18.6% تمثل بسهولة و أخيرا 4.1% بصعوبة في حين الذين

نفوا توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية لا تمثل سوى 25.8% موزعة على 14.4% في الإجابة بصعوبة و 11.3% حسب المواد ، بينما لا تمثل إجابة نوعا ما بالنسبة لتوفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية سوى 10.3 % موزعة على الخانة الثالثة التي تمثل المواد بنسبة 8.2% و الخانة الثانية بصعوبة بنسبة 2.1% . هذا إن دل على شيء إنما يدل على أن إقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية هو توفر شرط أساسي في الأساتذة ألا و هو الكفاءة بحيث يستطيع التلاميذ إدراك النقائص و التحصيل.

الجدول رقم 51: المواد التي يستوعب فيها التلاميذ بالدروس الخصوصية و طبيعة المواد التي تعاني من كفاءة الأستاذ.

طبيعة المواد التي تستوعب فيها أكثر أثناء الدروس الخصوصية. / طبيعة المواد التي تعاني من كفاءة الاستاذ فيها		لغات	مواد علمية	مواد ادبية	المجموع
لغات	التكرارات	6	10	8	24
	النسبة %	6.2%	10.3%	8.2%	24.7%
مواد علمية	التكرارات	10	36	4	50
	النسبة %	10.3%	37.1%	4.1%	51.5%
مواد ادبية	التكرارات	9	12	2	23
	النسبة %	9.3%	12.4%	2.1%	23.7%
المجموع	التكرارات	25	58	14	97
	النسبة %	25.8%	59.8%	14.4%	100.0%

أول ملاحظة يمكن ملاحظتها التي يستوعب فيها التلاميذ أكثر و تعاني من كفاءة الأستاذ هي المواد العلمية بنسبة 37.1% إذا ما قورنت بنسبة اللغات 6.2% و المواد الأدبية 2.1% و بالتالي تتحقق هنا دلالة على أن هذه المواد تعاني من عدم كفاءة الأستاذ و بالتالي اللجوء إلى الدروس الخصوصية.

الاستنتاج الخاص بالفرضية الأولى :

من خلال مناقشتها للجداول الخاصة بكثافة المنهاج الدراسي فإننا نجد أن 77.3% من المبحوثين أكدوا على أن حجم البرنامج في الأقسام النهائية يتميز بأنه طويل جدا كما يظهر ذلك الجدول رقم 11 كذلك ما ورد بالجدول رقم 15 بحيث 66.7 % من المبحوثين يؤكدون أن البرامج مكثفة جدا خاصة في المواد العلمية والتي لجأ إليها التلاميذ لأخذ الدروس الخصوصية كذلك تؤكد الأرقام في الجدول رقم 16 أن المبحوثين أكدوا على أن البرامج مكثفة وهنا يمكن القول أن المؤسسة التربوية بما فيها الثانوية تعتبر مؤسسة من مؤسسات المجتمع المهمة من حيث الوظيفة التي تؤديها وبالتالي أهم نقطة لابد أن نأخذها بعين الاعتبار هي المنهاج الدراسي لأن يتوقف على أساسه النتائج المستقبلية فيما يخص تنمية وتطوير معارف التلميذ التعليمية ولهذا تهيئة البيئية المدرسية التي تكون الوسيط مابين التلميذ والمحيط الاجتماعي لا بد أن تنطلق من محاولة تكييف البرامج التعليمية مع القدرات الخاصة للتلاميذ ، لهذا نلاحظ خلال الإصلاحات التربوية المناهج الدراسية لم تأخذ القسط الوفير من الاهتمام لهذا النتائج أصبحت تؤكدها ظاهرة الدروس الخصوصية والتي من أسبابها طبيعة المنهاج الدراسي الذي لا يلحق تماما الهدف التربوي

الاستنتاج الخاص بالفرضية الثانية :

الكل يعلم أن ظاهرة الاكتظاظ تعاني منها كل الأقسام في المدارس الجزائرية خاصة على مستوى الأقسام الخاصة بالامتحانات النهائية وهي أيضا في الواجهة الأخرى تشكل أحد الأسباب التي أدت إلى التوجه إلى الدروس الخصوصية ويتأكد ذلك في الجدول رقم 17 يظهر على أن 47.41 % من المبحوثين أكدوا اكتظاظ القسم الذي يدرسون فيه ثم الجدول رقم 21 يوضح أن سنة 88.65% تؤكد على أن نتيجة الاكتظاظ الأستاذ يتأثر في تدريسه للتلاميذ وبالتالي يلجأ التلاميذ إلى أخذ الدروس الخصوصية خاصة في المواد العلمية بنسبة 55.67 % كذلك الجدول رقم 22 يؤكد أن الاكتظاظ يؤثر على الطريقة التي

يدرس بها الأستاذ وبالتالي اللجوء إلى الدروس الخصوصية والاستفادة في تعويض النقائص التي تترتب عن هذا الاكتظاظ بنسبة 65.97 % وتحقق هنا الفرضية كذلك إذا أخذ بعين الاعتبار الجدول رقم 23 بحيث نجد أن 62.88 % من المبحوثين أكدوا تأثير الاكتظاظ على طريقة تدريس الأستاذ ومن ثم قدمت الدروس الخصوصية لهم فرصة رفع المستوى في الفصل الأول هذا الذي يحول دون تحقيق المؤسسة التربوية أهدافها وطموحاتها البعيدة أو القريبة .كذلك الجدول رقم 26 يوضح أن الاكتظاظ يؤثر على الفهم في المواد يأخذ فيها التلاميذ الدروس الخصوصية وذلك بنسبة 77.31 % أكثرها في المواد العلمية بنسبة 49.48 % نفس الشيء يتأكد في الجدول رقم 27 بحيث نجد 77.31 % أكدوا أن الاكتظاظ يؤثر على الفهم بحيث 48.45 % أكدوا إمكانية التحصيل حسب المواد ، هذا يعني أن الاكتظاظ يعد من العوامل التي أدت إلى اللجوء للدروس الخصوصية خاصة في الآونة الأخيرة .

الاستنتاج الخاص بالفرضية الثالثة :

تشكل الكفاءة عنصرا رئيسيا في العملية التعليمية وجزء مهما في أهداف العملية التعليمية إلا أن الإقبال على الدروس الخصوصية يقدم لنا عناصر أساسية لتفسير هذا التوجه في مجتمع بات لوقت طويل لا يتقبل حتى الحديث عن هذه الظاهرة ولكن مع الطرق الجديدة في التوظيف والاستخلاف في المواد دون مراعاة التخصص أدى إلى اكتساب موقف خاص حول الأستاذ أقلها عدم الكفاءة أثناء قيامه بعملية التدريس وبالتالي البحث عن الخلاص عبر مخارج جديدة ، بحيث نجد 63.9% من المبحوثين يؤكدون توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية وهي الصفة التي كان من المفروض أن تتوفر عند الأستاذ في التعليم الرسمي بحيث نجد أن الجدول 31 يوضح أن 47.4 % يؤكدون توفر الكفاءة في أساتذة الدروس الخصوصية وأن 53.6 % منهم في الجدول 33 صرحوا بعدم وجود أساتذة من الثانوية يدرسونهم في الدروس الخصوصية هذا يدل على أن التلاميذ يهربون

من مشكل عدم كفاءة الأساتذة في الثانوية للبحث عن الخلاص في أساتذة الدروس الخصوصية والجدول رقم 3 يؤكد لنا ذلك بحيث 56.7 % من المبحوثين يؤكدون عدم امتلاك الأساتذة الكفاءة اللازمة وفي نفس الوقت إمكانية التحصيل حسب المواد وذلك من مجموع 84.5 % الذين أكدوا عدم امتلاك الكفاءة اللازمة ، وفعلا في الجدول رقم 38 يؤكد المبحوثين أن الأساتذة في الدروس الخصوصية تتوفر فيهم الكفاءة بحيث استطاعوا أن يرفعوا مستواهم في الفصل الأول بنسبة 57.7 % ونجد حقيقة أخرى تدعم هذا وهي أن في الجدول 39 يؤكد التلاميذ أن هناك مواد تتأثر بعدم كفاءة الأساتذة في عملية الفهم بالنسبة لهم بحيث 44.3 % في المواد العلمية ويستفيد مها الدروس الخصوصية ونفس الحقيقة تتأكد في الجدول رقم 40 بحيث نجد 53.6 % أكدوا أنهم تداركوا النقص في الدروس الخصوصية بعد ما عانوا من كفاءة الأستاذ فيها كما تتوضح الصورة بالنسبة لهذا العامل المتمثل في نقص الكفاءات في التعليم الرسمي هو أن نسبة 63.9% يؤكدون توفر الكفاءة اللازمة في أساتذة الدروس الخصوصية والتمكن من التحصيل أثناء هذه الدروس بحيث 4.1 % صرحوا التحصيل حسب المواد في الجدول 44 إذن يمكن الوصول إلى أن نقص الكفاءة في التعليم الثانوي لدى الأقسام النهائية دفع بالتلاميذ إلى الدروس الخصوصية.

خـــــاتمـــــــة

خاتمة:

إن الاهتمام البالغ الذي توليه المجتمعات لقطاع التربية و التعليم راجع إلى الأهمية الكبيرة فهي تحاول جاهدة النهوض بهذا القطاع من أجل الازدهار بأفرادها إلى أعلى المراتب حيث تحاول تخطي الظواهر السلبية التي تقف في وجه التلاميذ و تحصيلهم الدراسي و ما توجده من مشكلات كالتسرب المدرسي و الرسوب المدرسي.

و قد جاءت محاولات كثيرة ووسائل و طرق جديدة للخروج بنتائج أفصل و في طليعتها لجوء التلاميذ إلى الدروس الخصوصية قصد تحسين مستواهم في أهم المواد تحضيرا لامتحانات خاصة شهادة البكالوريا باعتبارها امتحانا مصيريا يشكل قلقا على جميع التلاميذ .

و قد تناولت في بحثي المتواضع موضوع إقبال الطلبة على الدروس الخصوصية و ت؟أثير ذلك على التحصيل الدراسي من خلال ثلاث فرضيات سعيت في الجانب الميداني إلى التأكد من صحة الفرضيات و في ضوء النتائج المتحصل عليها يمكن القول أن إقبال الطلبة على الدروس الخصوصية كان بسبب المنهاج ، اكتظاظ الأقسام و كفاءة الأساتذة. فكان من اللزام البديل عن أسوار المدرسة الرسمية .

و رغم الجانب الايجابي للدروس الخصوصية كتحقيق النجاح للطالب و اختصار الوقت فلا يمكن تجاهل الجانب السلبي إذ أضحى هذا الواقع يشكل خطورة على واقع المدرسة الجزائرية مراعاة للتمرد على واقع المدارس الرسمية و القضاء على مبدأ تكافؤ الفرص و ظهور المزايدات بين الأسر، لذا وجب متابعة مستمرة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربية :

القواميس و المعاجم :

1 – **المعجم العربي الأساسي** ، **لاروس** ، منظمة التربية والثقافة والعلوم ، مصر ، دون سنة .

2 – إبراهيم مذكور ، **معجم العلوم الاجتماعية** ،الهيئة العامة للكتاب مصر ، 1975 .

3 – طلعة همام ، **قاموس العلوم النفسية والاجتماعية** ، مؤسسة الرسالة ، ط1، بيروت 1984.

4 – فاخر عاقل ، **معجم علم النفس** ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1985 .

5 – فريد جبرائيل نجار ، **قاموس التربية وعلم النفس التربوي** ، دار الكتاب لبنان ، 1960.

6 – محمد عاطف نجيب ، **قاموس علم الاجتماع** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية .

7 – محمود أبو النيل ، **معجم علم النفس والتحليل النفسي** ، دار النهضة ، بدن سنة .

8 – **منجد الطالب** ، ط31 ، دار الشروق ، بيروت ، 1980 .

الكتب المنهجية :

9 – إبراهيم بسيوني عميرة ، **المنهج وعناصره** ، دار المعارف ، ط3 ، 1991 .

10 –إبراهيم البيومي غانم ، **مناهج البحث وأصول التحليل في العلوم الاجتماعية** ، مكتبة الشروق الدولية ، القاهرة ، 2008م .

11 –عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ، **المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثارها** ، مكتب مصر ، ط3 ، القاهرة ، دون سنة .

12 –عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ، **المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثارها** ، مكتب مصر ، ط3 ، القاهرة ، دون سنة .

13 –كامل فليفل فتحي حمدان ، **الإحصاء** ، دار المناهج ، عمان 2005.

14 –محمد شلبي ، **المنهجية في التحليل السياسي** ، المفاهيم والمناهج والنظريات ، القاهرة ، بيت الحكمة للإعلام والنشر.

الكتب المتنوعة :

15 –الحسن إحسان محمد ، **أثر محو الأمية الحضارية في عملية التنمية الاقتصادية ، الاجتماعية ، دراسة اللأجيال** ، نقابة المعلمين ، العدد الثالث ، أيلول 1980 .

16 –الطاهر زرهوني : **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر ، 1994 .

17 –إحسان محمد الحسن ، **علم الاجتماع التربوي** ، دار وائل للنشر عمان ، 2005.

18 –إحسان محمد حسن ، **رواد الفكر الاجتماعي** ، مطبعة ، دار الحكمة ط1 بغداد ، 1991 .

19 –إسحاق أحمد فرحان ، **رسالة المعلم** ، مطبعة دار الشعب ، الأردن ، المجلد 25 ، العدد 9 ، 1984 .

20 –أحمد إبراهيم أحمدي، **التربية المقارنة** ، مكتبة المعارف الحديثة ، الإسكندرية ، 1997 .

21 –أحمد خاطر ، **الخدمة الاجتماعية** ، المكتب الجامعي الحديث ، القاهرة ، 1992 .

22 –أحمد شبشوب ، **علوم التربية** ، دار التونسية للفن ، تونس ، 1991 .

23 –ب/د مرجي ، **الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري والأساسي والثانوي** ، دون سنة .

24 –جبريل بشارة ، **تكوين المعلم العربي** ، المؤسسة الجامعية للدراسات ، والنشر والتوزيع ط1 بيروت ، 1986 .

25 –جون ديوي ، **مدارس المستقبل** ، ترجمة عبد الفتاح المنياوي ، مكتبة النهضة المصرية القاهرة ، بدون سنة .

26 –حامد عمار، **مواجهة العولمة في التعليم والثقافة** ، الدار العربية للكتاب ، مصر 2000 .

27 –رابح تركي ، **النظريات التربوية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1982 .

28 –رابح تركي ، **أصول التربية والتعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية –ط2 الجزائر سنة 1990 .

29 –رابح تركي ، **أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمنشغلين بالتربية والعليم** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1998 .

30 –رشيد لبيب ، **الأسس العامة للتدريس** ، دار النهضة العربية ، بيروت، ط1، 1983 .

31 –رمزية غريب ، **دراسة نفسية تفسيرية تربوية توجيهيه** ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، 1977 .

32 –سعد خير الله عصار ، **بحوث نفسية وتربوية** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1988 .

33 –عباس محمود ، رشاد صالح الدمنهوري ، **التنشئة الاجتماعية والتأخر المدرسي** ، دراسة علم النفس الاجتماعي التربوي دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، بدون سنة .

34 –عبد الجبار البياني : **دراسة استطلاعية عن دور المعلم** ، بدون طبعة ،1986 .
35 –عبد الرحمن ابن خلدون ، **المقدمة** ، دار الفكر للطباعة والنشر ، بيروت ، 2002 .
36 –عبد الرحمن العسوي ، **علم النفس التعليمي** ، دار الرتب الجامعية ، موفير ، ط1، لبنان، 2000.
37 –عبد الرحمن العسوي ، **علم النفس بين النظري والتطبيق** ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، دون سنة .
38 –عبد الرحمن العسوي ، **مشكلات الطفولة المراهقة** ، العلوم العربية ، ط1 ، بيروت ، 1993.
39 –عبد الرحمن العيسوي، **معالم علم النفس التربوي** ، دار النهضة العربية ، بيروت 1984.
40 –عبد الرحمن سلامة : **التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية** ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ،1981 .
41 –عبد الرحمن للعيسوي ، **علم النفس بين النظري والتطبيق** ، دار الكتب الجامعية ، الإسكندرية ، دون سنة .
42 –عبد القادر فضيل : **التعليم الأساسي ونماذج ربطه بالتعليم الثانوي عربيا وعالميا** ، المنظمة العالمية للتربية والعلوم ، إدارة التربية الجزء الأول تونس ، 1992.
43 –عبد المجيد سيد منصور، **علم النفس التربوي** ،مرجع سابق ، الرياض ، 2000 .
44 –علي السيد محمد الشخيبي ، **علم الاجتماع التربية ، المعاصر تطوره، منهجيته ، تكافؤ الفرص التعليمية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2004 م .
45 –عمار محمد التوبي الشيابي ، **الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب** ، دار الثقافة ، بيروت ، بدون سنة.
46 –محمد الطيب العلوي : **التربية بين الأصالة والتغريب** ، منشورات دحلب ، بدون سنة .
47 –محمد حسين ، **الأسرة ومشاكلها** ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1985.

48 –محمد رضا البغدادي ، **الأهداف والاختبارات وطرق التدريس** ، دار الفكر ، القاهرة ، 1998 .

49 –محمد زيدان حمدان ، **التحصيل الدراسي لمفاهيم مشاكل حلول** ، دار التربية الحية ، 1996 .

50 –محمد صادق ، **مجلة التربية** ، مؤسسة دار العلم ، قطر ، 1992.

51 –محمد عبد الرحيم عدس ، **تدني الإنجاز المدرسي** ، دار الفكر العربي ، ط1، مصر ، 1999 .

52 –محمد علي نصر، **تطور إعداد المعلم وتطوير إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرون في ضوء الأهداف المستقبلية للإعداد** ، مصر ، 1998.

53 –محمد محمود الحيلة " **طرائق التدريس وإستراتيجياته** " دار الكتاب الجامعي ، العين ، ط2 ، 2002 .

54 –محمد منير مرسي ، **التعليم في دول الخليج العربي** ، عالم الكتاب ، القاهرة ، 1988 م

55 –محمد منير مرسي ، **المعلم والمبادئ التربية** ، مكتبة لأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1993.

56 –محمود عبد الرحيم عيسى ، **المعلم الفعال والتدريس الفعال** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان الأردن ط1 .

57 –مصطفى بن علاق، **كيف نرى الإصلاح** ، جريدة البيان ، عدد خاص ، ماي 2000 .

58 –مصطفى زايد ، **التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر من 62 إلى** 80 .

59 –معتز سيد عبد الله ، **علم النفس الاجتماعي** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1988.

60 –مليكة بودالية قريفر ، **المدرسة الجزائرية من إبن باديس إلى بافلوف** ، المؤسسة الوطنية للطباعة ، الجزائر ، سنة 1989 .

61 –مولاي بخيلي ، **نطق التحفيز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2002/2004 .

62 –ناصر الدين الزبدي ، **التكوين التربوي للطلبة وخرجي المدرسة العليا النفس والتربية** ، 1986.

63 –يعقوب حسين النشوان ، **المنهج التربوي من المنظور الإسلامي** ، دار الفرقان للنشر ، عمان 1991 .

64 –يوسف مصطفى القاضي ، **الإرشاد والنفس والتوجيه** ، دار المرجع للنشر ، ط2 ، الرياض ، 1981.

65 –يوسف ميخائيل أسعد ، **رعاية المراهقين** ، مكتبة غريب ، القاهرة ، دون سنة .

66 –وزارة التربية الوطنية ، **مناهج السنوات الأولى من التعليم الابتدائي** ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم عن بعد ، أفريل 2003.

67 –وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، **مدخل إلى علوم التربية** ، تحت إشراف الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2006.

المراجع الأجنبية :

68 – Jean Jacques roussseau .Emile **, Gratnier Flomatoir** , paris 1966

69 – Thib Aut .T. And H.kelley , **the social psychologycol Groups** , New york kelley and sons , 1979 .

المجلات :

70 –خليل إبراهيم السعادات : **الحاجة إلى التجديد التربوي :** مجلة التربية المعاصرة ، العدد 38 ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1995 .

71 –نبيل علي ، عالم المعرفة ، عاصمة الثقافة العربية الكويت العدد 265 عام 2001 .

المقالات :

72 –مقالات نعيم بن محمد 4 ماي 2008 مجلة التربية.

الرسائل :

73 –سعيد عيادي ، **التنشئة السياسية بين الدراسة والبيئة الثقافية** ، رسالة ماجستير ، معهد العلوم الاجتماعية ، جامعة الجزائر سنة 91/90.